



La communication en classe de langue Une analyse comparative de la volonté de communiquer et de l'utilisation des stratégies de communication dans un contexte LANSAD en Algérie et en France

Samihia Tighilet

► To cite this version:

Samihia Tighilet. La communication en classe de langue Une analyse comparative de la volonté de communiquer et de l'utilisation des stratégies de communication dans un contexte LANSAD en Algérie et en France. Sciences de l'Homme et Société. Université Toulouse 3 Paul Sabatier- (UT3 Paul Sabatier), 2016. Français. <NNT : >. <tel-04568859>

HAL Id: tel-04568859

<https://hal.science/tel-04568859v1>

Submitted on 6 May 2024

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.



HAL Authorization



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 3 Paul Sabatier (UT3 Paul Sabatier)

Présentée et soutenue par :

Samiha TIGHILET

le vendredi 23 septembre 2016

Titre :

La communication en classe de langue
Une analyse comparative de la volonté de communiquer et de l'utilisation des
stratégies de communication dans un contexte LANSAD en Algérie et en
France

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED ALLPH@ : Anglais

Unité de recherche :

Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique du LANSAD (EA 7415)

Directeur/trice(s) de Thèse :

Nicole DÉCURÉ

Jury :

Claire CHAPLIER, MCF, Université de Toulouse, co-directrice de thèse
Nicole DÉCURÉ, Professeure émérite, Université de Toulouse, directrice de thèse
Laura HARTWELL, MCF HDR, Université de Grenoble, rapportrice
Dominique MACAIRE, Professeure, Université de Lorraine, présidente du jury
Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle,
rapporteur
Anne-Marie O'CONNELL, MCF HDR, Université de Toulouse

La communication en classe de langue

**Une analyse comparative de la volonté de communiquer et
de l'utilisation des stratégies de communication dans un
contexte LANSAD en Algérie et en France**

**Thèse de Doctorat présentée par
Samiha TIGHLET**

Membres du jury

Claire CHAPLIER, MCF, Université de Toulouse, co-directrice de thèse
Nicole DÉCURÉ, Professeure émérite, Université de Toulouse, directrice de thèse
Laura HARTWELL, MCF HDR, Université de Grenoble, rapportrice
Dominique MACAIRE, Professeure, Université de Lorraine, présidente du jury
Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite, Université Paris 3 -SorbonneNouvelle,
rapporteur
Anne-Marie O'CONNELL, MCF HDR, Université de Toulouse

**LABoratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique du LANSAD
Université Paul Sabatier-Toulouse 3**

Résumé

La volonté de communiquer est un sujet de recherche relativement récent en didactique des langues étrangères. Elle est considérée comme le facteur principal favorisant la prise de parole et, selon certains, le but ultime que tout programme de langue doit atteindre. Si certaines études ont démontré que cette variable est conditionnée par un certain nombre de facteurs, néanmoins, la majorité de cette recherche n'a pas essayé de faire le lien entre la volonté de communiquer et les actions des apprenants, plus particulièrement, les stratégies de communication, qui semblent jouer un rôle important dans l'apprentissage et la production d'une langue.

A l'aide d'observations, de questionnaires et d'entretiens avec des étudiants et des enseignants, nous étudions le degré de volonté de communiquer de 206 étudiants de science à l'université en Algérie et en France ainsi que leur emploi des stratégies de communication.

Les résultats de notre recherche montrent que le degré de volonté de communiquer en classe est moyen. De plus, elle tend à changer selon certains facteurs tels que l'interlocuteur ou la taille du groupe. L'analyse des résultats nous permet aussi de constater que différentes stratégies de communication et catégories de stratégies de communication sont employées à des fréquences variables. Cette étude nous a permis de comparer deux contextes : l'Algérie et la France. Cette comparaison relève quelques points de différence.

Mots clés : volonté de communiquer ; stratégies de communication ; classe de langue ; langues pour spécialistes d'autres disciplines.

Abstract

Willingness to communicate is a matter of relatively recent research in teaching foreign languages. It is considered the main factor in promoting production of language and, according to some, the ultimate goal that all language programmes must achieve. While some studies have shown that this variable is conditioned by a number of factors, however, most of the research has not tried to link willingness to communicate with learners' actions, in particular, communication strategies which seem to play an important role in the learning and practice of language.

Using classroom observations, questionnaires and interviews with students and teachers, we studied the degree of willingness to communicate and the use of communication strategies of 206 science students at two universities in Algeria and in France.

The results show that the degree of willingness to communicate in class is average. Moreover, it tends to change depending on factors such as the conversation partners and group size. Analysis of the results enables us to see that different types and categories of communication strategies are used with varying frequencies. In this study, we were able to compare two contexts: Algeria and France. This comparison highlights some differences.

Keywords: willingness to communicate; communication strategies; language class; English for Specific Purposes.

Remerciements

Je tiens avant tout à remercier Madame Nicole Décuré, ma directrice de thèse, pour sa disponibilité, ses conseils précieux et ses corrections qui m'ont permis de mener à bien ce travail de thèse. Je la remercie également pour sa patience, sa gentillesse et son soutien dans les moments de découragement. Je lui exprime ma reconnaissance même si les mots ne suffisaient pas.

Je souhaite également remercier Madame Claire Chaplier, ma co-directrice de thèse, pour ses recommandations, ses suggestions de lecture et sa relecture minutieuse de ce travail.

Je remercie aussi tous les membres du jury qui ont gentiment accepté de lire mon travail et d'apporter leurs remarques et suggestions.

Mes remerciements vont aussi au Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique algérien, qui m'a soutenue financièrement pendant ces années de travail, ainsi qu'au personnel de l'université Toulouse 3 et à l'école doctorale ALLPH@.

Merci aux étudiants LANSAD de l'université de Béjaia et Toulouse 3 ainsi qu'aux enseignants dont l'aide et la collaboration m'ont permis de réaliser ce travail de recherche.

Un grand merci aussi à tous les collègues du LAIRDIL pour leurs encouragements et leur soutien.

Merci enfin à ma famille. A ma mère et à mon père pour leur soutien incessant et leurs encouragements. A Nassim pour sa présence et ses mots réconfortants. A mes sœurs, particulièrement Nawel. A mes frères. A ma belle-famille. A ma grand-mère.

Table des figures, graphiques et tableaux

I. TABLE DES FIGURES

<i>Figure 1</i> – Répartition des langues dialectales en France métropolitaine	50
<i>Figure 2</i> – Le système de l’inter-langue, adapté de Luciano Mariani	84
<i>Figure 3</i> – Le modèle de MacIntyre.....	96
<i>Figure 4</i> – Le modèle de MacIntyre <i>et al.</i>	98
<i>Figure 5</i> – La volonté de communiquer dans le contexte d’une L3	103
<i>Figure 6</i> – Les stratégies de communication selon le modèle psychologique de Færch et Kasper	117

II. TABLE DES GRAPHIQUES

<i>Graphique 1</i> – Les articles dans <i>ASp</i> : les différentes approches.....	71
<i>Graphique 2</i> – Les articles dans <i>ASp</i> : les compétences et sujets	71
<i>Graphique 3</i> – La volonté de communiquer	235
<i>Graphique 4</i> – La volonté de communiquer en petit groupe	237
<i>Graphique 5</i> – La volonté de communiquer en grand groupe	237
<i>Graphique 6</i> – La volonté de communiquer en situation d’interaction enseignant-étudiant ..	238
<i>Graphique 7</i> – La volonté de communiquer en situation d’interaction étudiant-étudiant	238
<i>Graphique 8</i> – L’utilisation générale des stratégies de communication en classe.....	239

III. TABLE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1</i> – L’influence de l’arabe sur le berbère.....	39
<i>Tableau 2</i> – L’influence du berbère sur l’arabe	41
<i>Tableau 3</i> – L’influence du berbère et de l’arabe sur le français	42
<i>Tableau 4</i> – La taxonomie de Tarone.....	121
<i>Tableau 5</i> – La taxonomie de Bialystok.....	122
<i>Tableau 6</i> – La taxonomie de Corder	123
<i>Tableau 7</i> – La taxonomie de Færch et Kasper.....	124
<i>Tableau 8</i> – La taxonomie de Dörnyei	125
<i>Tableau 9</i> – La taxonomie de Nakatani	126
<i>Tableau 10</i> – La grille de la volonté de communiquer	135
<i>Tableau 11</i> – Les catégories principales des stratégies de communication	137
<i>Tableau 12</i> – Le profil des enseignants de l’université de Béjaïa.....	147
<i>Tableau 13</i> – La taille des groupes à l’université de Béjaïa.....	148
<i>Tableau 14</i> – Les types d’activité à l’université de Béjaïa.....	148
<i>Tableau 15</i> – L’intérêt des activités à l’université de Béjaïa	148
<i>Tableau 16</i> – Le nombre d’interventions à l’université de Béjaïa	149
<i>Tableau 17</i> – Le nombre de stratégies utilisées à l’université de Béjaïa	149
<i>Tableau 18</i> – Le profil des enseignants de l’université Toulouse 3.....	150
<i>Tableau 19</i> – La taille des groupes à l’université Toulouse 3.....	151
<i>Tableau 20</i> – Les types d’activité à l’université Toulouse 3.....	152
<i>Tableau 21</i> – L’intérêt des activités à l’université Toulouse 3	153
<i>Tableau 22</i> – Le nombre d’interventions à l’université Toulouse 3	155
<i>Tableau 23</i> – Le nombre de stratégies utilisées à l’université Toulouse 3	156
<i>Tableau 24</i> – L’âge des participants	159

<i>Tableau 25</i> – Le sexe des participants	160
<i>Tableau 26</i> – Les langues maternelles des étudiants à l’université de Béjaia	161
<i>Tableau 27</i> – Les langues maternelles des étudiants à l’université Toulouse 3	161
<i>Tableau 28</i> – Les autres langues parlées par les étudiants à l’université de Béjaia.....	161
<i>Tableau 29</i> – Les autres langues parlées par les étudiants à l’université Toulouse 3.....	162
<i>Tableau 30</i> – Le nombre des langues parlées par les étudiants (échantillon total).....	163
<i>Tableau 31</i> – Le nombre d’années d’apprentissage de l’anglais	164
<i>Tableau 32</i> – Le contexte d’apprentissage de l’anglais	164
<i>Tableau 33</i> – Le séjour dans un pays anglophone	165
<i>Tableau 34</i> – La durée du séjour dans un pays anglophone	165
<i>Tableau 35</i> – L’appréciation de la langue anglaise.....	166
<i>Tableau 36</i> – La volonté de communiquer en L1	166
<i>Tableau 37</i> – La volonté de communiquer générale.....	168
<i>Tableau 38</i> – L’utilisation des stratégies de communication.....	170
<i>Tableau 39</i> – Croisement de la volonté de communiquer en L1 et en L2	186
<i>Tableau 40</i> – Liste des stratégies de communication ayant une relation négative avec la volonté de communiquer en L2	187
<i>Tableau 41</i> – Liste des stratégies de communication ayant une relation nulle ou quasi-nulle avec la volonté de communiquer en L2	188
<i>Tableau 42</i> – Liste des stratégies de communication ayant une relation faible avec la volonté de communiquer en L2.....	188
<i>Tableau 43</i> – Liste des stratégies de communication ayant une relation moyenne ou forte avec la volonté de communiquer en L2.....	189

Sommaire

<i>Résumé / Abstract</i>	3
<i>Remerciements</i>	5
<i>Table des figures, graphiques et tableaux</i>	7
Sommaire	9
Introduction générale	11
<i>Première partie : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE</i>	19
Les langues en Algérie	21
Les langues maternelles	23
Les langues étrangères	29
Les langues en contact	39
Les langues en France	45
Le français : langue maternelle, officielle et nationale	47
Les langues régionales	49
Les langues immigrantes ou non-territoriale	53
L'anglais	54
La comparaison entre les deux contextes	59
Le contexte linguistique	61
Le contexte institutionnel	63
Le LANSAD	67
Le LANSAD en France	69
Le LANSAD en Algérie	73
<i>Deuxième partie : LE CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE</i> ...	75
Les notions fondamentales	77
Les différences individuelles dans l'apprentissage des langues étrangères	79
L' <i>output</i> et l'apprentissage des langues	81
L'interaction	82
L'inter-langue et l'apprentissage des langues	83
Les stratégies d'apprentissage	84
La volonté de communiquer	91
La volonté de communiquer : les origines	93
La volonté de communiquer en langue maternelle	94
La volonté de communiquer en langue seconde ou étrangère	97
La volonté de communiquer dans le contexte spécifique de la classe	105
La volonté de communiquer comme objectif des programmes d'enseignement de langues	109

Les stratégies de communication	111
Les stratégies de communication : les définitions	114
Les stratégies de communication : les approches	115
Les stratégies de communication : les taxonomies	120
L'enseignabilité des stratégies de communication	127
La méthodologie	129
L'approche : description pour une meilleure compréhension	131
La population	132
Les outils de collecte de données	132
La procédure de collecte de données	141
 <i>Troisième partie : L'ANALYSE DES DONNEES</i>	143
Les observations	145
Les observations à l'université de Béjaia	147
Les observations à l'université Toulouse 3	150
Les questionnaires	157
Les informations biographiques : le profil des étudiants participants	159
L'analyse de la volonté de communiquer de l'échantillon total	167
Les stratégies de communication de l'échantillon total	170
L'analyse différenciée de la volonté de communiquer et de l'utilisation des stratégies de communication à Béjaia et à Toulouse 3	175
L'analyse multivariée	186
Les entretiens	191
Les entretiens des étudiants de l'université de Béjaia	193
Les entretiens des étudiants de l'université Toulouse 3	204
Les entretiens des enseignants de l'université de Béjaia	217
Les entretiens des enseignants de l'université Toulouse 3	222
Les résultats de l'analyse des entretiens	228
La synthèse et les recommandations didactiques	233
La synthèse et la comparaison des résultats	235
Les recommandations didactiques	239
 Conclusion générale	245
 Bibliographie et sitographie	251
Annexes	267
Table des matières	329

Introduction générale

La présente étude se situe dans le cadre général de la didactique des langues, domaine en constante évolution. L'ACEDLE (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères) définit la didactique comme « un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » (Dabène, 1989 : 5).

Cette définition met l'accent sur la didactique des langues en tant que domaine reliant théorie et pratique. La didactique permet une interaction entre praticien¹ et chercheur, qui peuvent être une même personne ou des personnes différentes. Elle informe le premier sur des possibilités de pratique s'offrant à lui auxquelles il n'aurait peut-être pas pensé seul ; elle est, pour le second, une démarche qui lui permet de se remettre en question, de rediriger ses réflexions et, éventuellement, de proposer au premier de nouvelles pistes. Il semble que cette question de remise en cause soit au cœur de la didactique car, selon Vergnaud (1983 : 85-86) :

La recherche en didactique ne constitue pas comme certains le pensent naïvement à rechercher les moyens d'enseigner un objet de connaissance donné, défini à l'avance et intangible. Elle peut au contraire remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement et les méthodes et procédures qui leur sont associées.

En 2000, l'ACEDLE propose une autre définition, cette fois plus explicative, mais qui exprime toujours la même idée de départ qui est que la didactique sert de passerelle à double sens entre pratique et théorie :

Approche scientifique des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues envisagées dans la diversité de leurs contextes. Elle a pour but et pour fonction d'éclairer les partenaires impliqués dans l'acte éducatif sur les différentes stratégies possibles et sur les effets potentiels qu'ils sont en droit d'attendre, de façon à rendre plus aisée leur prise de décision (ACEDLE, 2000 : 7-8).

Cette notion de passerelle revient aussi dans la définition de Bailly pour qui la didactique assure « des ponts entre les “savoirs savants” et les contenus et méthodes directement opérationnels pour la classe de langue étrangère » (1998 : 68). La notion de savoirs savants a été discutée par Chevallard (1985 et 1991). Il parle de la transition didactique qui est un passage du savoir savant au savoir enseigné. Autrement dit, la didactique est concernée par le passage du cadre théorique à son application pratique. Ainsi, la didactique des langues étrangères s'appuie sur le savoir savant (règles) pour créer des savoir-faire. Mais nous pouvons nous interroger sur la question des savoirs savants. D'où la didactique des langues puise-t-elle ses savoirs savants ? En fait, la didactique des langues est emprunteuse, comme l'explique Guichon :

La didactique des langues construit son cadre théorique en recourant à différentes disciplines constituées (linguistique, psychologie, psycholinguistique, sociologie,

¹ Lire partout praticien, praticienne, chercheur, chercheuse, étudiant, étudiante, enseignant, enseignante, etc.

sociolinguistique, sciences de l'éducation) qu'elle confronte à des pratiques pour produire des connaissances sur l'enseignement/apprentissage de la L2 (2007 : 41).

Revenons à la définition de l'ACEDLE proposée en 2000 : ce que nous comprenons dans les termes utilisés, « langues envisagées dans la diversité de leurs contextes », est la nécessité des dimensions environnementales et sociales des langues qui doivent être prises en compte dans le processus d'enseignement (but) et d'apprentissage (résultat). Ainsi, si nous nous référons à la nature même des langues, nous constatons que leur finalité est l'interaction sociale au moyen d'actes communicatifs, en langue étrangère comme en langue maternelle.

Les méthodologies utilisées pour ce faire ont progressivement évolué au fil du temps en fonction des changements sociaux et technologiques. Après une longue période centrée sur la traduction, les besoins de l'armée américaine pendant la Seconde Guerre mondiale ont amené les premières méthodes, dites audio-visuelles, qui considéraient que l'apprentissage passait par la répétition et l'imitation, puisant leurs principes dans le courant behavioriste qui ne prenait en considération aucun aspect de l'affect et de la psychologie de l'apprenant. Les méthodes plus récentes, quant à elles, tendent de plus en plus à prendre en compte l'apprenant dans toutes ses dimensions, cognitives, affectives et sociales. Ainsi, les approches communicatives, puis actionnelles, ont entraîné de véritables changements dans les pratiques pédagogiques, notamment avec la centration sur l'apprenant et la nécessité de la communication et de sa contextualisation pour mieux apprendre.

Ces nouvelles méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues marquent une rupture avec les pratiques pédagogiques traditionnelles et ont, par ricochet, déclenché un intérêt particulier pour l'apprentissage et l'enseignement des langues dans la recherche scientifique qui se penche désormais sur l'apprenant en tant que personne et sur l'apprentissage de la langue avec tous les facteurs qui peuvent l'affecter, donnant naissance à des domaines tels que la psycholinguistique, la sociolinguistique, la didactique, etc. Les diverses interrogations relatives à l'apprenant et à l'apprentissage ont confronté les chercheurs à la question des variations dans les parcours des différents apprenants. C'est alors qu'on commence à parler des différences individuelles. En effet, ce sont ces différences, avec leurs dimensions sociales, qui ont eu le plus d'impact sur la pédagogie. Pour Littlewood (2004 : 503-504), « les deux domaines de la recherche en didactique des langues, qui ont apporté des suggestions pour la pédagogie, sont ceux qui étudient les façons dont l'apprentissage est affecté par des *facteurs sociaux* et des *différences individuelles*² ». Les différences

² « The two areas of second language research, which have perhaps the most important implications for language pedagogy, are the ways in which learning is affected by social factors and individual differences ».

individuelles dans l'apprentissage des langues ont fait l'objet d'un grand nombre de recherches au cours des dernières années. Des facteurs sociaux, cognitifs et affectifs ont été identifiés comme principaux responsables de ces différences dans l'apprentissage d'une langue d'un apprenant à l'autre.

Parmi les différences individuelles de nature affective rencontrées lors de l'apprentissage d'une langue sont mentionnées la motivation, l'anxiété, la prise de risque, la tolérance de l'ambiguïté³, l'estime de soi, etc. (Ellis, 2004). Récemment, la liste s'est étendue pour inclure « la volonté de communiquer » qui est définie comme étant « l'intention de prendre l'initiative de la communication quand on en a le choix⁴ » (MacIntyre, Baker, Clément & Conrod, 2001 : 369). En d'autres termes, la volonté de communiquer est un choix de participer dans une situation communicative quand cela est possible. Par conséquent, elle est jugée être le principal prédicteur de la production de langue, c'est-à-dire qu'un individu qui dispose de cette volonté a plus de chances de parler la langue.

La volonté de communiquer est une variable qui a également suscité beaucoup de discussions ces dernières années et les travaux de recherche qui ont été réalisés ont étudié cette variable en relation avec de nombreuses autres variables. Pourtant, une seule étude, récente (Mesgarshahr & Abdollahzadeh, 2014) a tenté d'analyser la relation entre les actions entreprises par les apprenants – plus spécifiquement les stratégies qui occupent un rôle très important dans le processus de l'apprentissage, l'utilisation des langues et l'autonomisation des apprenants – et la volonté de communiquer. En revanche, les potentiels cognitifs, les traits de personnalité, la dimension affective ainsi que les facteurs situationnels ont fait l'objet de plusieurs enquêtes (par exemple, Dörnyei & Kormos, 2000; Hashimoto, 2002; Yashima, 2002 ; Cao & Philip, 2006) qui ont démontré que celles-ci sont liées à la volonté de communiquer, exerçant une influence sur elle.

En effet, nous observons une prédominance de l'analyse des facteurs influençant la volonté de communiquer dans le champ de recherche qui lui est consacré (Weaver, 2009). La démarche inverse, c'est-à-dire l'étude du rôle que joue la volonté de communiquer dans la détermination d'autres variables a reçu une attention restreinte, d'où le nombre limité de recherches, si ce n'est l'intérêt accordé par certains chercheurs à l'impact de cette variable sur la production en langue, notamment conceptualisé dans le schéma de la volonté de communiquer proposée par MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels en 1998.

³ Paul Cyr parle de « tolérance de l'ambiguïté » et la définit comme : « ne pas se sentir gêné, mal à l'aise ou menacé face à des informations vagues, incomplètes, fragmentaires, incertaines, inconsistantes, contraires ou apparemment contradictoires » (Cyr, 1998).

⁴ « *The intention to initiate communication, given a choice* ».

Le travail de recherche que nous présentons ici se propose d'examiner d'abord la question de la volonté de communiquer des étudiants LANSAD⁵ dans le cadre de la classe. Ensuite, nous analysons la relation de cette variable avec les stratégies de communication mises en place par ces mêmes étudiants. L'objectif principal de cette recherche est donc d'apporter une pierre à l'édifice dans le domaine de l'étude de la communication en classe de langues étrangères avec, nous l'espérons, une meilleure compréhension des deux variables qui font l'objet de notre étude.

Nous avons voulu nous concentrer essentiellement sur ces deux variables car, d'une part, elles sont d'une grande importance pour le développement de l'oral et de la compétence de communication et, d'autre part – et même si les textes officiels préconisent, en France comme en Algérie, que les efforts doivent être concentrés sur l'amélioration de cette compétence – la réalité est tout autre. En effet, la littérature nous montre aujourd'hui que la quasi-totalité des études (à l'exception de ce qui se fait récemment dans les pays asiatiques tels que le Japon et la Chine) sur la communication orale et les variables relatives à celle-ci sont menées en Amérique du Nord, aux États-Unis et au Canada essentiellement, où la communication orale est particulièrement appréciée et socialement valorisée et récompensée contrairement à la non communication (silence) qui est considérée comme un problème (McCroskey & Richmond, 1979; McCroskey & Richmond, 1987; Okabe, 1983 ; Sallinen-Kuparinen, McCroskey, & Richmond, 1991). Nous avons donc voulu étudier ces variables dans un contexte où elles sont d'habitude peu étudiées.

D'un point de vue interculturel également, très peu de chercheurs se sont interrogés sur les possibles différences ou similitudes pouvant exister en termes de volonté de communiquer et d'emploi de stratégies de communication d'une culture à l'autre. Une comparaison entre un pays européen comme la France et un pays maghrébin comme l'Algérie nous semble alors pertinente et utile parce qu'elle permettra de découvrir d'éventuelles similarités ou différences qui serviront de point de départ pour améliorer l'enseignement des langues car l'Algérie s'inspire énormément de la France pour les programmes scolaires. Il faudrait ajouter à ces différences interculturelles entre deux pays les différences interculturelles entre les étudiants de diverses origines dans une même classe dans un pays donné mais ceci sort du cadre de la présente étude.

⁵ LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines.

Pour mieux mener notre travail de recherche et orienter notre réflexion, nous avons formulé les questions de recherches suivantes auxquelles nous tentons d'apporter des réponses :

- Quel est le degré de volonté de communiquer chez les étudiants LANSAD ?
- Quel est le degré de volonté de communiquer selon les configurations de classe?
- Quel est le degré de volonté de communiquer selon les partenaires?
- A quelle fréquence les étudiants LANSAD ont-ils recours aux stratégies de communication ?
- Quelles sont les cinq stratégies de communication les plus utilisées et les cinq stratégies les moins utilisées par les étudiants LANSAD ?
- Existe-il une différence en termes de volonté de communiquer et d'utilisation de stratégies de communication entre les étudiants LANSAD de l'université de Béjaia et les étudiants LANSAD de l'université Toulouse 3 ?
- Quelle est la corrélation entre la volonté de communiquer et les différentes stratégies de communication ?

Notre thèse comporte trois principales parties : la première partie est consacrée à la description du contexte de notre recherche. Elle est divisée en trois chapitres : le premier traite du contexte algérien avec une analyse de la situation linguistique en Algérie et des politiques de l'enseignement des langues étrangères, notamment l'anglais. Le deuxième chapitre expose le contexte français, également avec son paysage et ses politiques linguistiques ; et finalement, nous concluons cette première partie par un chapitre dans lequel nous examinons la question du LANSAD dans l'enseignement supérieur.

La deuxième partie est consacrée à la présentation des notions théoriques nécessaires à notre travail de recherche et qui l'ont nourri. Dans le premier chapitre, nous abordons des notions étroitement liées à nos variables de recherche telles que la question des différences individuelles dans l'apprentissage des langues, l'*output*, l'interaction, les stratégies d'apprentissage, etc. Ensuite, viennent le deuxième et le troisième chapitre qui traitent de la volonté de communiquer et des stratégies de communication, respectivement. Enfin, le quatrième chapitre aborde la méthodologie du recueil des données et leur analyse et expose les questions relatives à l'approche et aux démarches méthodologiques adoptées dans le cadre de cette étude. Nous abordons ainsi les différents outils de recherche que nous avons utilisés pour notre travail et nous décrivons les participants à notre enquête.

La troisième partie est divisée en quatre chapitres. Le premier chapitre rend compte des résultats des données recueillies par les différents outils de recherche, les observations de

classes, les questionnaires et les entretiens. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous nous engageons dans l'interprétation des principaux résultats et de leur comparaison. Le dernier chapitre propose des perspectives didactiques formulées à partir des résultats et conclusions de cette étude.

En fin de cette thèse, nous essayerons de dresser un bilan en répondant aux questions de recherche que nous avons mises en préambule et autour desquelles s'est articulé tout notre travail.

Première partie

Le contexte de la recherche

Chapitre I

Les langues en Algérie

L'Algérie est le plus vaste pays d'Afrique et le plus peuplé en Afrique du Nord. Ses habitants sont de différentes origines ethniques et la diversité de ses dialectes et langues lui confère une richesse particulière. L'Algérie est, en fait, un cas linguistique atypique et très intéressant pour qui s'intéresse aux langues, à leur apparition, leurs origines, leurs évolutions et le contact entre elles dans le cadre de leur coexistence historique dans une même sphère géographique remplie d'histoire et de mutations.

Les langues en Algérie sont le reflet du parcours historique qu'ont vécu les différents groupes qui utilisent ces langues. Les Berbères constituent la population d'origine ; puis les Arabes arrivèrent, suivis des Turcs, des Espagnols et plus tard des Français venus en conquérants. C'est maintenant le temps de la mondialisation et des interactions interculturelles qui favorisent l'ouverture à d'autres langues. Tout ceci a créé un éventail de langues et de dialectes pratiqués aujourd'hui sur le territoire algérien, donnant à chaque groupe sa propre identité et au pays sa spécificité linguistique.

I. LES LANGUES MATERNELLES

En Algérie, on dénombre deux grandes catégories de langues maternelles, l'arabe et le berbère, qui se subdivisent en deux catégories, chacune elle-même constituée de plusieurs dialectes régionaux.

1. L'arabe

L'arabe représente la langue maternelle de la majorité des Algériens ; elle est, ainsi, la principale langue d'usage quotidien. On estime que de 70 à 90% de la population, répartie à travers tout le territoire national, parle cette langue. Néanmoins, il est important de préciser que l'arabe parlé en Algérie est un arabe dialectal appelé « arabe algérien » ou « darja » qui est distinct de l'arabe « littéraire » ou « classique » qui, lui, est restreint à l'usage formel dans les institutions (surtout étatiques), les administrations, les médias et utilisé comme langue d'enseignement dans les écoles.

1.1. L'arabe littéraire/classique

L'arabe classique, appelé aussi arabe littéraire et qui est la langue nationale et officielle en Algérie, est introduit au VII^e siècle avec l'arrivée de l'Islam, en tant que langue du Coran, et il est considéré comme une langue sacrée, étroitement liée à la religion. Les habitants de la

région du Maghreb étant berbères⁶, ils commencèrent à apprendre cette langue de l'Islam qu'ils adoptèrent comme religion et cohabitèrent avec les arrivants des tribus hilaliennes originaires de la péninsule arabique qui ramenèrent donc avec eux une nouvelle religion, une nouvelle langue et un nouveau mode de vie au Maghreb.

L'arabe littéraire, contrairement au dialecte algérien et aux dialectes d'autres pays arabes, est une langue essentiellement écrite ; c'est la langue de la religion (Islam), du savoir et des situations formelles. Depuis le 17 décembre 1996, date à laquelle le Conseil National de Transition (CNT) a adopté la loi de « généralisation de l'utilisation de la langue arabe » qui impose l'usage de l'arabe comme seule langue de communication et de travail dans toutes les instances administratives, institutionnelles, économiques et associatives, et qui interdit, en contrepartie, l'usage de toute autre langue étrangère dans ces organismes (Grandguillaume, 1997), l'arabe est devenu la langue dominante, reflétant la politique du gouvernement qui a voulu en faire la langue de l'union nationale et de l'identité algérienne.

Il y a plusieurs enjeux politiques derrière cette arabisation tels que marquer la fin de la colonisation et l'arrivée de l'indépendance, restaurer l'identité algérienne (arabo-musulmane), unifier la population, mais aussi faire disparaître les dialectes parlés par les Berbères (Grandguillaume, 1997) qui ont toujours tenu tête au gouvernement sur cette question en particulier et qui dérangent beaucoup avec leur rébellion et leur revendication de la reconnaissance de leur identité. Le gouvernement va jusqu'à imposer des pénalités à toute personne ou institution n'obéissant pas à la loi (Loi 05-91) de la généralisation de la langue arabe quelle que soit la nature de l'activité (Dourari, 2011a). L'arabe littéraire reste uniquement une langue écrite et ne représente pas « la langue des Algériens » que beaucoup d'entre eux, d'ailleurs, ne maîtrisent ni à l'écrit ni à l'oral (22 % d'analphabètes en 2008). Elle s'est vu attribuer le statut de seule langue à même de représenter l'identité du peuple algérien et les principes de la République. Ceci est clairement exprimé dans un article de cette loi (Loi 05-91 : 9) : « l'arabité en tant que langue, civilisation et culture s'exprim[e] à travers la langue arabe, premier instrument pour l'acquisition du savoir dans toutes les étapes de l'enseignement et de la formation » (cité dans Dourari, 2011b : 10).

L'arabisation a été portée par plusieurs voix dès l'indépendance en 1962, notamment les diplômés des écoles coraniques et les intellectuels qui ont reçu des formations dans des universités arabes, généralement des formations religieuses et littéraires (Grandguillaume,

⁶ Les Berbères sont aussi appelés les Amazighs ou « Imazighen ». La langue parlée par ces derniers est appelée le berbère ou tamazight. Dans notre texte, nous utilisons les deux termes (berbère et tamazight) pour nous référer à la langue.

1997). Houari Boumediène (1965-1978), qui succède au premier président, Ahmed Ben Bella, poursuit l'entreprise d'arabisation initiée par celui-ci et, en 1968, impose par décret l'arabe comme langue de travail dans la fonction publique, obligeant ainsi les fonctionnaires à apprendre cette langue pour pouvoir conserver leur poste de travail. A partir du début des années 1970, l'arabe tend à se généraliser à l'école (Grandguillaume, 1997), marquant ainsi la fin de l'enseignement dispensé en langue française, imposée pendant la période de colonisation de la France, et Houari Boumediène, par ordonnance présidentielle de 1976 (Loi 05-91), officialise l'arabe comme langue de scolarisation et d'enseignement dans les écoles. Cette vague d'arabisation se poursuit dans les années 1980 avec l'introduction de l'arabe dans l'enseignement supérieur.

Bien que l'arabe classique en Algérie jouisse de ce statut de langue officielle, porteuse de l'identité nationale, de la civilisation et de la culture de son peuple, il n'est pas « la langue des Algériens », ni la langue d'aucun pays arabe d'ailleurs, ce qui crée une confusion. En fait, l'arabe littéraire est transmis uniquement par l'école où l'Algérien se voit exposé à cette langue dès sa première année scolaire. C'est pourquoi l'arabe classique est surnommé « l'arabe de l'école » par la majorité des Algériens. Il faut également noter que les Algériens ne comprennent pas tous cette langue, notamment ceux qui n'ont pas eu accès à l'éducation et ceux qui ont reçu une éducation en langue française avant l'indépendance.

La politique d'arabisation portée par le gouvernement n'a jamais été bien accueillie par le peuple (Grandguillaume, 1983), notamment les berbérophones et l'élite qui a reçu une éducation en langue française (Souriau, 1975 ; Tilmatine, 2012) car elle néglige et ne reconnaît pas l'existence d'une diversité linguistique dans un pays où un grand nombre de langues et dialectes est parlé (Roberts, 2003 cité dans Benrabah, 2007a). Elle marginalise les Kabyles qui éprouvent du ressentiment envers l'arabisation qu'ils considèrent comme une manœuvre du gouvernement à caractère discriminatoire contre eux (Rapport de l'International Crisis Group, 2003) car pendant la période de la présence de la colonisation française sur le territoire algérien, le français ayant pris pour eux la place de deuxième langue, ils n'ont pas acquis la maîtrise de l'arabe : « [...] après l'indépendance, de nombreux Kabyles ont envisagé la perspective de l'arabisation comme une menace » (*ibid.* : 4). Cette perception était due principalement au fait que les Kabyles utilisaient le français dans toutes leurs transactions et ne pratiquaient donc pas l'arabe (*ibid.*). L'arabisation marginalise aussi la majorité des Arabes qui ne possèdent pas la maîtrise de l'arabe classique par manque d'éducation.

Cette politique linguistique a provoqué des manifestations de mécontentement et même des mouvements de révolte à plusieurs reprises : après l'indépendance puis dans les années

1980, période marquée par la révolution des Kabyles contre le gouvernement et sa politique. Ils revendiquèrent alors l'attribution d'un statut pour la langue berbère : cette période est connue sous le nom de « printemps berbère ». La période suivante a connu des mouvements de revendication pour l'officialisation de la langue berbère et de l'arabe algérien. Deux départements pour l'enseignement du tamazight ont même été créés à l'université de Tizi Ouzou en 1990 et de Béjaia en 1991 (Chaker, 1992; Benrabah, 2007a).

1.2. *L'arabe dialectal algérien*

L'arabe classique, comme nous venons de le voir, reste une langue pratiquée exclusivement à l'école, où les cours sont dispensés dans cette langue, et dans les domaines formels. Selon Taleb Ibrahimi, « l'usage de l'arabe standard s'amenuise au fur et à mesure que l'on s'éloigne des contextes formels, que l'on se rapproche des situations informelles » (1995 : 122, cité dans Dourari, 2011a). Comme c'est le cas dans le reste des pays du Maghreb, l'arabe algérien est une langue uniquement parlée, et non écrite, ce qui lui donne, au même titre que la langue berbère et ses différentes variantes régionales, un statut d'informalité. En 2011, le pourcentage de locuteurs d'arabe algérien atteignait 98% de la population y compris les Berbères qui maîtrisent aussi cette langue) (Euromonitor international, 2012).

L'arabe parlé en Algérie évolue constamment suite à l'influence d'autres langues, notamment le berbère, la langue des habitants originaires de l'Afrique du Nord et le français introduit pendant la période coloniale. Il en résulte beaucoup d'emprunts de mots français que les Algériens emploient quotidiennement, soit en gardant leur forme d'origine, soit en les prononçant selon la phonologie de leur dialecte. Pour s'en rendre compte, il suffit d'observer les pratiques langagières des Algériens en général, et des jeunes en particulier, ces derniers étant plus exposés aux médias et aux nouvelles technologies.

Néanmoins, en Algérie, il existe plusieurs formes d'arabe, comme c'est le cas dans tous les pays arabes. D'une région à l'autre, la forme et l'accent de cette langue peuvent être très différents et chaque ville a presque un dialecte propre à elle avec, bien sûr, des similitudes. Par exemple, à l'ouest, ou ce qu'on appelle l'Algérie occidentale avec les wilayas⁷ d'Oran, Ain Timouchent, Mascara, Mostaghanem, Relizane, Tiaret, Chlef, etc., c'est l'oranais que l'on parle. L'arabe oranais a des similitudes avec l'arabe parlé au Maroc oriental en raison des frontières communes entre ces deux régions. A l'est du pays, en revanche, c'est le constantinois qui est parlé par les habitants et, près de la frontière tunisienne, les parlers

⁷ La wilaya est une division administrative équivalente au département, région ou province. En Algérie, on compte 48 wilayas ou collectivités territoriales.

partagent beaucoup de similitudes. L'algérois, quant à lui, est une variété d'arabe dialectal pratiqué au centre du pays près de la capitale, Alger, un dialecte particulièrement influencé par le berbère et le turc.

L'arabe dialectal n'est pas la langue véhiculaire en Algérie uniquement, c'est aussi le cas dans les autres pays arabes. Cependant, des différences importantes existent entre ces différentes variantes au point que certains dialectes ne sont pas compris dans d'autres pays, à l'image de l'arabe irakien, égyptien, jordanien ou encore libanais qui ne sont pas compris au Maghreb et vice versa. En effet, il existe deux grandes catégories de dialectes : l'une correspond au groupe occidental comprenant les pays du Maghreb (Algérie, Tunisie, Maroc, Libye, Mauritanie et Sahara occidental), et autrefois l'Andalousie (Espagne) jusqu'au début du XVII^e siècle, et l'autre correspond au groupe oriental avec les dialectes pratiqués en Egypte, au Soudan, en Irak, en Syrie, au Liban, en Jordanie, en Palestine, au Koweït, etc. (Leclerc, 2012).

2. Le berbère/tamazight

Une autre langue maternelle en Algérie est la langue berbère qui était la seule langue parlée au Maghreb avant la conquête arabe (Grandguillaume, 2010). Ses locuteurs sont estimés à 33% de la population globale vivant en Algérie en 2011 (Euromonitor International, 2012). Là aussi, il s'agit d'une langue d'usage quotidien, essentiellement orale. Les berbérophones sont des communautés qui vivent au Maghreb : les Kabyles, les Chaouis, les Targuis et les Muzabites en Algérie ; les Chleuhs au Maroc ; et une petite minorité en Tunisie, en Libye et en Mauritanie.

Comme c'est le cas pour l'arabe algérien, le berbère, également appelé tamazight, est une langue constituée de plusieurs dialectes régionaux. Au nord, on trouve la première langue berbère parlée qui est le kabyle, la langue des habitants de la Kabylie (qui représentent 2/3 des berbérophones de l'Algérie) regroupés principalement dans les trois wilayas de Béjaïa, Tizi Ouzou et Bouira de la région centre-est et aussi dans la capitale, Alger. Par ailleurs, les Chaouis (dialecte chaoui) sont originaires de la région des Aurès à l'est du pays. Ils représentent la deuxième plus grande communauté berbère après les Kabyles.

Un autre dialecte de la langue berbère en Algérie est le chenoui ou chenoua ; il est parlé à l'ouest d'Alger, aux alentours des wilayas de Tipaza et de Chlef. Ce dialecte regroupe un nombre limité de locuteurs et il est moins connu que le reste des parlers berbères. A côté du kabyle, du chaoui et du chenoui, on trouve aussi une autre variante de cette langue pratiquée dans le sud du pays et qui est le touareg (aussi appelé tamacheq ou tamachek). Ce dialecte est

pratiqué dans les régions sahariennes de plusieurs pays dont l'Algérie. Ses locuteurs sont souvent des nomades et descendants de nomades qui vivent principalement dans la wilaya de Tamanrasset et sont peu nombreux en comparaison avec les autres groupes berbères. Les Mozabites, avec leur propre variante, font aussi partie de la grande famille des locuteurs berbérophones qui vivent en Algérie aujourd'hui.

Bien que les dialectes berbères partagent quelques similitudes, on observe beaucoup de nuances linguistiques et à plusieurs niveaux (syntaxique, morphologique, phonologique, etc.), et il est donc difficile de parler d'une standardisation des parlers berbères. Il faut dire que la langue berbère a été sujette à plusieurs influences dues au contact avec les autres langues, notamment l'arabe et le français, dans les régions nord et centre du pays. Les parlers berbères empruntent beaucoup de mots à l'arabe et au français ; ces emprunts sont souvent « berbérisés », notamment au niveau de la prononciation et de la grammaire. Aujourd'hui, cette influence reste apparente et, dans plusieurs cas, un mélange de deux ou de plusieurs langues est fréquent.

Le berbère, bien qu'il soit doté d'un alphabet (tifinagh) et représente la langue maternelle des habitants originaires du Maghreb, ne jouit pas d'un statut de langue officielle et n'est pas intégré dans les domaines formels dans les pays de l'Afrique du Nord en général, et en Algérie en particulier, malgré la lutte de ses locuteurs depuis des années. Ces locuteurs restent profondément attachés à leur culture et amazighité malgré la politique d'arabisation et veulent voir leur langue évoluer, soit, pour les plus radicaux, vers un statut de langue unique (qui irait avec l'indépendance de la Kabylie), soit vers un statut de langue nationale officielle sur le même plan que l'arabe. Car, aujourd'hui, la langue berbère est toujours une langue discriminée qui ne jouit d'aucune reconnaissance ni d'aucune valorisation qui la placerait au même niveau que la langue arabe. La preuve la plus évidente est la place que cette langue prend dans les programmes scolaires et la place qu'elle occupe dans les médias où on constate que seuls quelques programmes courts, de quelques minutes, lui sont dédiés, que ce soit à la télévision ou dans les différentes chaînes de radio.

Les berbérophones se sont toujours battus pour défendre leur langue et dénoncer les discriminations à son encontre. Suite aux émeutes répétées, notamment celles des années 1980 et du début des années 2000, le gouvernement algérien s'est retrouvé dans l'obligation de proposer des mesures à même de calmer la colère des Berbères. Il a ainsi déclaré, en 2002, le tamazight comme langue nationale⁸ à côté de l'arabe qui, lui, restera la langue nationale et

⁸ Elle est officialisée en 2016 seulement.

officielle. Toutefois, cette reconnaissance de la langue berbère n'a pas apporté de grands changements puisqu'elle ne bénéficie pas, à ce jour, des avantages accordés à une langue officielle; elle n'est toujours pas enseignée à l'école comme il se devrait et l'on constate qu'elle est enseignée uniquement comme une matière complémentaire, quelques heures par semaine et dans quelques régions du pays seulement (les zones berbérophones et la capitale). Elle n'est pas, non plus, introduite comme langue de travail et de communication. Cette loi, qui prétend attribuer une plus grande importance au berbère, n'est donc qu'une loi de principe, sans aucune mesure d'application sur le terrain.

Le tamazight fut introduit, non sans difficulté, dans les collèges et lycées en Algérie pour la première fois à l'automne 1995 : pendant une année, tout l'enseignement fut bloqué en Kabylie, les écoles furent fermées à la suite d'un boycott mené par les pro-tamazight pour l'introduction de cette langue dans l'enseignement comme langue officielle. Cette situation fut ensuite débloquée par des négociations avec le gouvernement. L'enseignement de cette langue a commencé dans des classes pilotes dans les régions berbérophones : la Kabylie, le Chenoua, les Aurès, le M'zab, la région touareg, celle d'Alger et quelques autres villes comme Oran et Biskra sans outils pédagogiques et avec des enseignants qui n'ont pas souvent la langue tamazight comme discipline de spécialisation (Abrous, 2010). Ensuite, un programme d'enseignement complet a été élaboré et mis en application à la rentrée scolaire 2003/2004 avec un manuel d'accompagnement.

II. LES LANGUES ETRANGERES

Plusieurs langues étrangères sont enseignées en Algérie, notamment le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol, mais ce sont les deux premières qui dominent.

1. Le français

A côté de son large et riche répertoire de langues propres, la population algérienne pratique d'autres langues, principalement des langues européennes.

Le français est la première langue étrangère en Algérie car elle est parlée par un Algérien sur deux (Rapport de l'OIF, *Le français dans le monde*, 2006-2007). Elle est actuellement enseignée à l'école primaire à partir de la troisième depuis la rentrée scolaire 2006-2007 alors que son enseignement commençait en quatrième année avant cette date; elle est la langue d'enseignement des différentes filières dans plusieurs universités. Le français occupe aussi une grande place dans les administrations et les différents organismes en

Algérie. Il est l'héritage de la colonisation française qui a duré plus d'un siècle (1830-1962) ce qui donne une indication sur son enracinement dans le pays.

Le statut de la langue française sur le territoire algérien est passé par plusieurs étapes, chacune correspondant à une période historique particulière. Dès le début de l'occupation, le français a été instauré comme langue officielle et a ainsi pris la place qu'occupaient l'arabe, le berbère et le turc (l'Algérie faisait partie de l'empire ottoman) dans la vie publique. Le français devient alors la langue officielle dans tous les secteurs.

En fait, la colonisation a procédé à l'élimination de l'arabe dès le début de son installation en Algérie et c'est seulement un décret de 1938 qui a redonné à l'arabe une reconnaissance. Néanmoins, malgré le fait qu'il était désormais présent à l'école, il n'était pas considéré comme une langue nationale mais en tant que langue étrangère. Le vaste mouvement de francisation se poursuivait avec la formation des Algériens dans les écoles françaises; ce programme visait à propager la langue et la culture françaises. Ces écoles formaient des Algériens qui devenaient à leur tour des enseignants qui éduquaient leurs compatriotes. Ainsi, la langue française est devenue plus accessible à de nombreuses personnes.

Les années qui suivirent l'indépendance ont été marquées par la présence du français dans les écoles dès la première année. Le gouvernement eut recours aux Algériens instruits pour enseigner; faute d'un nombre suffisant d'arabisants, l'enseignement était en grande partie dispensé dans la langue française. Cette situation changea à partir des années 1970 où les voix réclamant l'arabisation commencèrent à gagner la partie contre ceux qui s'y opposaient. L'enseignement du français fut alors repoussé jusqu'à la troisième année primaire (et à la quatrième année un peu plus tard⁹).

En effet, dès 1962, le gouvernement a eu pour ambition d'arabiser le système scolaire et de faire plonger le peuple dans un monolinguisme total en redonnant sa place à la langue arabe. Ainsi, l'enseignement de l'arabe devint obligatoire à tous les niveaux scolaires en 1963 et 1964. En 1965, la première année du cycle primaire fut totalement arabisée et un volume horaire de dix heures de cours en langue arabe fut dispensé à tous les autres niveaux (Benrabah, 2007b) faisant ainsi décroître le temps consacré à la langue française. Pendant cette période, la seule chose qui freina la campagne d'arabisation et d'élimination de la langue française fut le manque d'enseignants arabisants. Par conséquent, l'Algérie fit appel à mille enseignants égyptiens pour assurer cette tâche (Benrabah, 2007a).

⁹ Le français est enseigné à nouveau dès la troisième année primaire depuis les nouvelles réformes qui ont touché le système éducatif algérien (année scolaire 2006-2007).

Dans les années qui suivirent, en revanche, la volonté exprimée par les dirigeants se concrétisa sur le terrain. En 1976, par exemple, l'école fondamentale fut créée en fusionnant les deux cycles primaire et moyen (collège). Le système d'école fondamentale étant introduit, l'enseignement se fit entièrement en langue arabe sauf pour les quelques heures par semaine consacrées aux langues étrangères enseignées comme modules. L'élève ne commença à étudier le français qu'à partir de sa quatrième année de scolarisation et l'anglais (la deuxième langue étrangère en Algérie) en huitième année. L'enseignement secondaire, quant à lui, fut entièrement arabisé pendant l'année scolaire 1988-1989 (Taleb Ibrahim, 2004).

Pendant ce temps, l'enseignement supérieur a gardé le français comme langue d'enseignement. Cependant, en 1980, même ce secteur n'a pas été épargné, notamment en ce qui concerne les filières des sciences humaines et sociales; le français était tout de même conservé pour l'enseignement des filières scientifiques.

La lutte contre le bilinguisme en Algérie n'a pas été bien reçue par les citoyens. Nombre de parents ont même pris la décision d'inscrire leurs enfants dans des écoles privées qui, même si elles étaient tenues par l'obligation d'enseigner l'arabe, disposaient de programmes favorisant l'apprentissage du français et le bilinguisme. A vrai dire, ces parents, comme beaucoup d'autres personnes, ont compris que pour réussir, avoir accès à la science et avoir une bonne carrière, il faut impérativement maîtriser le français et s'ouvrir à d'autres langues étrangères.

La situation change au début des années 2000, lorsque l'Algérie s'ouvre au marché mondial et connaît un regain de dynamisme dans sa structure économique. Une volonté délibérée d'instaurer et de favoriser le bilinguisme est exprimée. En fait, l'arabisation de l'école a engendré un état d'échec chez un grand nombre d'étudiants qui avaient à poursuivre un enseignement supérieur en français dans beaucoup de filières en sortant du lycée où ils étudiaient en arabe. Des mesures ont été prises par l'état algérien ; les réformes qui ont touché le système scolaire en sont la preuve. Désormais, le français est inséré plus tôt (à partir de la troisième année primaire) depuis la rentrée scolaire 2006-2007, et même l'anglais est enseigné à partir de la première année du cycle moyen (sixième année de scolarisation).

En Algérie, le français n'est pas présent qu'à l'école, il est présent partout : dans la rue, dans les médias et même à la maison. Le nombre important de journaux nationaux édités dans cette langue en sont la preuve : *Le soir d'Algérie*, *Liberté*, *Le buteur*, *L'expression*, *La dépêche de Kabylie*, *La tribune*, *Le Quotidien d'Oran*, *El-Watan*, *Horizons*, *Le jeune indépendant*, etc. A la télévision et à la radio aussi on constate une grande présence de la langue française. La chaîne satellitaire nationale « Canal Algérie » en est l'exemple ; elle est

entièrement diffusée en français, et beaucoup de nouvelles chaînes privées qui diffusent des programmes dans cette langue ont été créés récemment. Nombreuses aussi sont les émissions radiophoniques qui optent pour le français comme leur langue de communication. Entre son statut officiel de langue étrangère et sa présence dans le vécu quotidien dans la société, la place du français en Algérie reste jusqu'à aujourd'hui très complexe, comme le souligne Taleb Ibrahimi :

Toutes ces données nous amènent à poser la question de la place de la langue française dans la société algérienne depuis l'indépendance. Elle oscille constamment entre le statut de langue seconde ou véhiculaire et celui de langue étrangère privilégiée. Partagée entre le déni « officiel » d'une part, et la prégnance de son pouvoir symbolique, d'autre part, consacrant un état de bilinguisme de fait sinon de droit [...] (2004 : §40).

En effet, bien qu'elle ne fasse pas encore partie de la Francophonie, l'Algérie est le deuxième pays francophone au monde après la France, et le français reste la langue du travail en Algérie (à l'exception de quelques structures telles que la justice où seul l'arabe peut être utilisé). Cette situation peut se résumer ainsi :

Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française (Sebaa, 1996 : 66).

2. L'anglais

En Algérie, l'anglais représente la deuxième langue étrangère après le français. La langue anglaise est considérée comme la langue internationale comme partout ailleurs et, au-delà, elle a la spécificité d'être une langue neutre pour les Algériens du fait qu'elle ne présente aucune connotation coloniale et qu'il n'y a pas de liens historiques et culturels avec les communautés anglophones. C'est d'ailleurs ce qui a poussé les adeptes de l'arabisation après l'indépendance en 1962 à vouloir promouvoir cette langue, en plus de l'arabe classique, dans le but d'éliminer la présence de la langue française. Peu d'années après, l'anglais a été désigné comme première langue étrangère, la mettant ainsi en concurrence avec le français : les parents d'élèves avaient à choisir entre l'une des deux. En revanche, la réalité était toute autre sur le terrain et cette stratégie, à l'époque, était vouée à l'échec car la langue française était ancrée et reste ancrée dans la société algérienne. Elle représente une partie de l'histoire du pays et elle est même conservée en tant que langue de travail dans les différentes structures administratives publiques et privées et ce malgré l'interdiction d'utilisation d'une langue autre que l'arabe classique.

Un autre facteur qui fait que le parent d'élève se retrouve dans l'impossibilité d'opter pour l'anglais pour son enfant est l'état de l'enseignement supérieur. Le corps professoral est généralement francisant et l'enseignement est resté francisé car l'arabisation du supérieur n'a touché que les filières des sciences humaines et sociales. Les sciences dures et la technologie sont toujours enseignées en français dans les différentes universités.

Après l'échec de l'intégration de la langue anglaise à l'école et dans la société comme première langue étrangère à la place du français qui a ensuite repris sa place, son enseignement ne débute plus à la quatrième année mais à la huitième année de scolarisation (cycle moyen dans l'ancien système éducatif). Elle est enseignée dans le cycle moyen et le cycle secondaire à raison de quelques heures par semaine. Les réformes qui ont touché le système éducatif algérien en 2003 ont favorisé l'enseignement précoce des langues et ont relancé la valorisation de la place des langues étrangères dans les programmes scolaires. Ainsi, l'anglais commence à s'apprendre à partir de la sixième année de scolarisation (la première année de l'enseignement moyen).

A l'université, l'enseignement de la langue anglaise est aussi programmé pour toutes les filières et pour tous les niveaux (à l'exception de certaines spécialités où on opte pour la langue française). Mais malheureusement, ces enseignements ne sont dispensés qu'une seule fois par semaine pour une durée d'une heure et demie par des enseignants vacataires, se retrouvant souvent livrés à eux-mêmes, sans programme bien défini et sans encadrement rigoureux. Cette situation, ajoutée à la prise de conscience grandissante de la nécessité de la langue anglaise pour la réussite académique et professionnelle, a fait apparaître un nouveau phénomène qui s'est très vite propagé, notamment dans les grandes agglomérations : l'engouement des étudiants pour des formations en anglais au sein d'écoles privées qui, en très peu d'années, se comptent déjà par centaines. Apprendre l'anglais est même devenu une mode.

Nous l'avons vu, le français occupe une place assez importante dans le paysage linguistique algérien, mais aujourd'hui, même si elle n'en est qu'à ses débuts, une autre langue étrangère semble le concurrencer : l'anglais, la langue internationale des affaires et de la science. Pour faire de la langue anglaise une langue influente en Algérie, les ambassades des États-Unis et du Royaume-Uni ne lésinent pas et déploient d'importants moyens en fournissant des efforts considérables notamment dans un certain nombre de domaines : les États-Unis ont exercé des pressions diplomatiques sur l'Algérie pour que cette dernière opte pour placer la langue anglaise en première position des langues étrangères et pour la renforcer (Abid-Houcine, 2007) ; ils aident financièrement les réformes scolaires qui valorisent cette

langue et ils mettent en place plusieurs programmes de coopération avec l'Algérie et des programmes d'échanges pour les étudiants universitaires et lycéens. Parallèlement, les États-Unis et le Royaume-Uni contribuent à la formation des enseignants et l'accueil des chercheurs algériens dans leurs universités. Tout ceci s'ajoute aux différents centres culturels et d'enseignement britanniques et américains, notamment dans la capitale, Alger, qui veillent au bon déroulement de la propagation de la langue anglaise et de sa culture dans ce pays qui, jusque-là, semblait ne pas avoir beaucoup de contact avec cette dernière de par son histoire politique et sociale. Aujourd'hui, on remarque que l'anglais débarque en force ; en quelques années, il a su se faire une place, surtout parmi les jeunes. Cette langue est mise en avant et promue par les récentes réformes qui ont touché le système éducatif.

Les efforts fournis par les deux structures diplomatiques majeures du monde anglophone (États-Unis et Royaume-Uni) pour promouvoir la langue de Shakespeare en Algérie semblent porter leurs fruits. Quoique cette langue ne soit pas encore en mesure de détrôner le français qui, comme nous l'avons vu, persiste dans la société algérienne, le nombre d'Algériens qui parlent l'anglais ne cesse d'augmenter. En 2010, 7% de la population totale étaient des locuteurs de cette langue, le plus grand nombre recensé vivant dans les grandes agglomérations avec un pourcentage qui atteint 10%, contrairement aux zones rurales dont le pourcentage n'atteint que 2% de l'effectif de leurs habitants (Euromonitor, 2012).

La langue anglaise est principalement soutenue par trois facteurs principaux qui sont : les réformes du système scolaire algérien entreprises dans les années précédentes, l'économie, et la demande du marché de l'emploi en Algérie qui connaît de très importantes mutations dues, en grande partie, aux développements économiques qu'a connu le pays pendant les dernières décennies.

2.1. Les réformes scolaires et la langue anglaise

Le gouvernement accorde beaucoup d'importance à la langue anglaise. Cet intérêt s'est manifesté à travers les nombreuses réformes qui ont touché le système éducatif depuis 1993 où l'anglais, pour la première fois, est mis sur le même plan que le français à partir de la quatrième année primaire dans le choix de la langue étrangère à apprendre, alors que, jusque-là, seul le français était proposé, donc imposé. Cette réforme consistait à favoriser la langue anglaise en s'éloignant graduellement de la langue française qui, pour ses opposants, représente la langue de la colonisation. Mais, conséquence de la réalité socioculturelle et des pratiques linguistiques enracinées dans la société algérienne, peu de parents ont opté pour l'inscription de leurs enfants aux cours de cette langue, et le pourcentage des inscrits a très

vite décliné. Beaucoup de parents d'élèves ont regretté leur choix lorsqu'ils ont commencé à réaliser que « leurs enfants étaient en décalage avec la réalité sociolinguistique de la famille et de la société algérienne » (Derradji, 2010 : SP¹⁰) dont ils font partie. La préférence est donc donnée, sans surprise, à la langue française.

Dix ans plus tard, les réformes appliquées à partir de la rentrée scolaire 2003-2004 ont aussi contribué à l'expansion de l'apprentissage de cette langue. Ces réformes entreprises par le gouvernement avaient pour but principal de moderniser et de dynamiser les structures sociales, et la révision de la place et de l'enseignement des langues étrangères, notamment la langue anglaise, est vitale pour réussir cette ambition. D'ailleurs, au sujet de la modernisation des structures sociales et scolaires, il nous semble important de mentionner que l'Algérie est depuis longtemps obsédée par le concept de modernité et il semble avoir une signification propre à ce pays. Décuré (2005 : 33) écrit :

Depuis que je m'intéresse à l'Algérie, [...] j'ai souvent entendu mentionner ce concept de *modernité* à propos de ce pays ou des pays voisins et il m'a toujours paru avoir un sens singulier, en dire beaucoup plus que : « La modernité c'est ce qui est moderne ».

L'un des débats qui rappelle la singularité du sens de ce concept en Algérie est notamment celui orienté vers la politique linguistique du pays. En effet, entre l'arabe classique, les langues algériennes et le français, entre omniprésence et désaccords, l'option d'une autre langue, comme l'anglais, représente le pas en avant tant rêvé par les uns (les arabisants) mais pas autant espéré par les autres (les francisés).

Les objectifs des réformes visant l'enseignement de la langue anglaise en Algérie sont exprimés dans les documents accompagnant les nouveaux programmes scolaires établis par la Commission nationale des programmes. Selon cette commission,

L'enseignement de l'anglais implique, non seulement l'acquisition de compétences linguistiques et de communication, mais également de compétences transversales d'ordre méthodologique/technologique, culturel, social chez l'élève telles que le développement d'un esprit critique et d'analyse, l'attachement à nos valeurs nationales, le respect des valeurs universelles basées sur le respect de soi et d'autrui, la tolérance et l'ouverture sur le monde (2005 : 3).

En effet, l'enjeu derrière cette importance donnée au statut de la langue anglaise se trouve essentiellement au niveau de l'individu. L'école se doit d'être une pionnière de changement et de développement ; elle doit assumer sa tâche qui consiste à préparer les individus au monde moderne dans toutes ses dimensions, à inculquer l'esprit d'ouverture aux autres et à leurs cultures et encourager les principes de tolérance et de communication

¹⁰ Texte sans pagination.

interculturelle. Les compétences transversales sont intégrées dans les programmes et transmises à travers la langue en question.

C'est donc une nouvelle place et un nouveau rôle qui sont accordés à la langue anglaise qui est considérée comme un vecteur de modernisation et de développement dans une ère de mondialisation et de globalisation. Par conséquent, il faut aussi moderniser la façon dont on l'enseigne ; les méthodes anciennes qui reposent sur la transmission du savoir ne seront plus de mise. Ainsi, l'approche par compétences a été adoptée (non seulement pour l'anglais, mais pour tous les autres enseignements) pour optimiser les chances d'atteindre les objectifs tracés et pour réussir au mieux l'enseignement et l'apprentissage de cette langue en transformant l'élève de « consommateur » des savoirs en « acteur » et « producteur » de ces derniers comme préconisé par la même source :

Le programme par compétences propose des situations d'apprentissage et des situations d'intégration qui mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage et le font participer à l'appropriation des savoirs. Les situations d'apprentissage et d'intégration doivent encourager son initiative et favoriser sa créativité. Elles doivent l'amener à utiliser des stratégies d'apprentissage variées et à réinvestir ses acquis dans des situations liées à son quotidien et à son environnement (Commission nationale des programmes, 2006 : 7).

Les réformes scolaires entreprises par le gouvernement ont rencontré certains obstacles, jusqu'à pousser certains à dire que c'était trop tôt pour un tel lancement notamment parce que les enseignants n'ont pas été suffisamment formés pour appliquer convenablement les nouvelles méthodes et répondre aux attentes des nouveaux programmes. Néanmoins, un vrai coup de pouce et un nouvel élan sont donnés à l'anglais en Algérie.

2.2. L'économie algérienne et la demande pour la langue anglaise

Avec l'ouverture de l'Algérie au commerce extérieur et son passage à l'économie de marché, son économie connaît de véritables mutations accompagnées de nouvelles demandes linguistiques. Actuellement, un autre enjeu auquel est confrontée l'Algérie est celui de son inscription dans le monde des échanges internationaux, surtout sur le plan économique. Ainsi, et comme c'est le cas de beaucoup d'autres pays, elle doit opter pour une langue de communication qui servira de *lingua franca*¹¹ pour ses échanges avec ses divers partenaires et c'est souvent la langue anglaise qu'il faut choisir sauf si ces partenaires sont des pays francophones (où le problème ne se pose pas). Un autre aspect de la politique économique algérienne est la volonté d'attirer le plus grand nombre d'investissements possible sur son territoire, surtout de la part des grands groupes américains et anglais. Pour cela, il faut leur

¹¹ Une langue utilisée par des groupes ou des communautés ayant des langues différentes pour communiquer entre eux.

préparer le terrain en écartant la barrière de la langue qui, jusque-là, représentait une entrave pour leur installation, contrairement à ce qui se passe dans la zone anglophone des pays africains.

A vrai dire, l'économie algérienne est soutenue par l'investissement direct étranger (IDE). La stratégie adoptée par le gouvernement, comme ce qui se passe dans beaucoup d'autres pays en voie de développement depuis les années 1990, consiste à attirer de plus en plus de ces investisseurs. Depuis, de nombreux grands groupes tels que Henkel, Nestlé, Unilever, Siemens ont conquis le territoire national, sans oublier les deux grandes entreprises pétrolières British Petroleum (BP) et Schlumberger, attirées par les richesses des ressources naturelles dont dispose le pays et qui s'installèrent en Algérie dès les années 1970. Comme dans presque toutes les multinationales, la communication de ces groupes s'effectue essentiellement en anglais et c'est donc de là que vient le besoin pour cette langue, un besoin qui se fait ressentir de plus en plus au fur et à mesure que le nombre de ces compagnies étrangères augmente. Face à un tel besoin, certaines font même appel à des établissements privés d'enseignement des langues pour former leurs employés.

De son côté, le gouvernement a pris conscience de l'importance de cette langue et de la tâche qui lui incombe car, s'il veut attirer plus d'investissements étrangers, il lui faut prendre les mesures nécessaires pour diminuer ou faire disparaître la barrière de la langue.

2.3. Le marché de l'emploi et la demande pour la langue anglaise en Algérie

Un facteur lié directement à la croissance économique est celui de l'employabilité, notamment des jeunes. Dans la dynamique économique que connaît actuellement l'Algérie, et qui a commencé il y a quelques années, les postes de travail ouverts aux jeunes requièrent de plus en plus de compétences et de savoir-faire permettant à l'employé de faire face à la réalité du marché de l'emploi. L'appel à l'investissement étranger, récent en Algérie, est aussi motivé par une volonté de réduire le taux du chômage des jeunes et d'améliorer la qualité de vie socio-économique des Algériens, notamment après les pressions exercées sur le gouvernement à travers les différentes manifestations populaires réclamant la révision de sa politique pour pouvoir sortir de la situation dans laquelle vivent les citoyens et pouvoir leur offrir de meilleures conditions de vie.

En même temps que les multinationales s'installent en Algérie, leur exigence pour des employés maîtrisant leur langue de travail est évidente. C'est dans le cadre de cette réalité que les objectifs des réformes scolaires ont été tracés. Porter plus d'intérêt à l'anglais permet donc de former des individus qui, à l'obtention de leurs diplômes universitaires, ont acquis

suffisamment de compétences requises dans le monde professionnel qui les attend, surtout au sein des compagnies multinationales de gaz et de pétrole implantées au sud, telles que la Sonatrach¹², qui sont celles qui offrent les salaires les plus élevés dans le pays. Un coup d'œil aux différents documents publiés par la Commission nationale des programmes nous montre que ce souci d'adapter les compétences des jeunes acquises à l'école à celles demandées dans le milieu professionnel est bien considéré dans les nouvelles réformes :

C'est ainsi qu'une dynamique nouvelle sera insufflée à l'anglais en considérant cette langue comme facteur de développement individuel et social, et comme vecteur de professionnalisation, dotant ainsi l'apprenant d'atouts indispensables pour sa réussite dans le monde de demain [...] (2006 : 3).

Lorsque l'on examine les annonces de postes vacants dans plusieurs secteurs dans les journaux et sur les sites de recrutement, on constate la réalité de cette demande croissante pour la maîtrise de la langue anglaise pour pouvoir prétendre à un emploi. Une étude réalisée à cet effet en 2011 par Euromonitor international en interviewant des compagnies étrangères installées en Algérie et des agences de recrutement a révélé quelques chiffres intéressants : 34% des offres d'emploi exigent l'anglais comme première langue et 4% comme deuxième langue. Ces pourcentages illustrent l'importance accordée à cette langue, bien que l'autre partie des postes vacants, estimée à 62%, n'exige pas la maîtrise de la langue anglaise. Il faut souligner aussi que, dans certains cas, il existe même une différence de salaire entre un employé maîtrisant la langue et un autre qui ne la maîtrise pas. Chez les jeunes, l'opportunité d'obtenir un bon emploi, une rémunération plus élevée et la possibilité d'évoluer au sein des entreprises multinationales sont autant de facteurs de motivation pour l'apprentissage de l'anglais.

2.4. La société actuelle et la revendication de la langue anglaise

Entre revendications de toutes formes et pétitions lancées par différentes associations d'enseignants et de parents d'élèves pour favoriser l'enseignement de la langue anglaise dans les écoles algériennes, la société civile se montre de plus en plus favorable à un changement de politique linguistique et reconnaît la nécessité d'un renouveau au sein de l'école algérienne pour lui donner un nouveau souffle et un nouveau dynamisme. Ces associations plaident pour l'introduction de cette langue dès le cycle primaire et une augmentation des heures d'enseignement. La situation est arrivée au point de déclarer une guerre contre la ministre de l'Education nationale en poste, Nouria Benghabrit – qui affiche sa préférence pour la langue française et pour l'introduction des langues maternelles dans les premières années

¹² La Sonatrach est la compagnie la plus importante d'Algérie et même d'Afrique.

d'enseignement primaire – en l'accusant de favoriser le « lobby français ». Et même à l'université, le ministre déclare la volonté de son ministère de favoriser la langue anglaise¹³.

III. LES LANGUES EN CONTACT

1. L'influence de l'arabe sur le berbère

Le contact de ces deux langues s'est manifesté au niveau linguistique par le nombre important de mots que les différents dialectes berbères ont emprunté à l'arabe. Néanmoins, l'influence n'a pas touché le vocabulaire uniquement, elle est également présente au niveau du système phonologique et morphosyntaxique. En 1984, Chaker a analysé une liste de 200 unités lexicales élémentaires et son étude a abouti à des résultats assez intéressants : le kabyle emprunte 38% de son lexique à l'arabe, le chleuh 25% et, quant au touareg, 5% de son lexique appartient à l'arabe (Chaker, 1989).

Chaker a aussi mentionné les domaines où l'influence de l'arabe est la plus accentuée. Il a classifié ces domaines comme suit :

- la vie spirituelle et religieuse ;
- les activités économiques (liées aux échanges marchands) d'où l'arabisation ancienne des noms de différents nombres en kabyle ;
- les activités intellectuelles (savoirs formalisés) ;
- les termes génériques (sauf en touareg) (*ibid.* : 4-5).

L'influence de la langue arabe sur la langue berbère peut être illustrée en examinant des mots d'usage quotidien comme dans la liste d'exemples suivante :

Mot arabe	Mot en berbère	Equivalent en français
<i>al-a'sser</i>	la'asser	prière d'après-midi
<i>janah</i>	eljenet	paradis
<i>chajara</i>	chejra	arbre
<i>a'khira</i>	lakhart	la vie de l'au-delà
<i>souk</i>	esouk	marche
<i>khamssa</i>	khemssa	cinq

Tableau 1 – L'influence de l'arabe sur le berbère

¹³ http://www.francophonie-avenir.com/Archives/presse_Afrique_L-anglais_bouscule_le_francais_dans_les_universites_en_Algerie.htm, consulté le 12/03/2016.

Au niveau phonologique, selon Chaker (1989 : 5), « un certain nombre de phonèmes arabes ont été introduits et intégrés dans tous les dialectes berbères nord par le biais des emprunts lexicaux ». En effet, au début du contact entre les deux langues qui remonte à la conquête arabo-musulmane aux VII^e et VIII^e siècles, les populations berbères tendaient à modifier les phonèmes de l'arabe et à les adapter à leur propre système phonologique. Chaker illustre ce phénomène avec deux anciens emprunts qui sont : « zall » (prier) pour le mot arabe « šâl », et le mot « šada » (profession de foi) pour le mot arabe « šahada ». De nos jours, la berbérisation des phonèmes arabes existe toujours en touareg. Plus tard, et contrairement à ce qu'il en était au début du contact entre ces deux langues, des phonèmes arabes ont été simplement introduits tels qu'ils sont et sans altération dans le système phonologique berbère.

Au niveau morphosyntaxique, l'influence de la langue arabe n'est pas très marquée. Pour parler des quelques exemples d'influence morpho-syntaxique qui existent, Chaker fait référence à l'introduction du morphème subordonnant « belli » qui vient de l'arabe à la langue berbère surtout chez les bilingues (arabe-berbère). L'exemple suivant illustre l'utilisation de ce morphème dans une phrase d'un locuteur berbère : « Inna-yas belli ad yeddu » (il lui a dit qu'il irait).

2. L'influence du berbère sur l'arabe

Lorsque deux langues coexistent dans un espace géographique commun, il est difficile d'envisager une influence dans un seul sens. Dans ce sens, la langue berbère n'a pas juste été sujette aux influences diverses venant de l'arabe, mais elle a, elle aussi, contribué aux changements subis par l'arabe parlé en Afrique du nord, notamment en Algérie. L'arabe jijelien parlé dans la ville côtière de Jijel, située au nord-est de l'Algérie, aux frontières est de Béjaïa plus exactement, est un bon exemple de la forte influence de la langue berbère (le dialecte kabyle dans ce cas) sur l'arabe. Mais l'arabe jijelien n'est pas l'unique cas, l'arabe de Bougie (Béjaïa) parlé dans la haute ville où habitent des citadins d'origine turque ou andalouse, ou encore l'arabe algérois, qui est influencé à la fois par le berbère et le turc, en sont d'autres exemples.

Dans ces trois régions, qui ont fortement subi la domination du berbère, de nouveaux parlers ont été développés à partir du lexique des deux langues ; un cas similaire est aussi recensé dans l'île de Jerba en Tunisie et dans de nombreuses villes marocaines.

La berbérisation des parlers arabes pratiqués principalement dans les villes d'Alger et de Béjaïa est due à l'afflux des Kabyles habitant des zones montagneuses vers les centres-villes

pendant la période coloniale, en quête de postes de travail et d'une vie plus stable et sécurisée, loin de toute menace.

Le berbère a influencé l'arabe surtout au niveau de la syntaxe. Guella (2011) a recensé un nombre de mots d'origine berbère intégrés aux parlers arabes comme conséquence du contact des deux langues. En voici quelques exemples :

Mot en berbère	Mot en arabe	Equivalent en français
asisnu	sāsnu	fraises sauvages
ifeker	fakrūn	tortue
agerjum	gərǧuma	gorge
zermemmuyt	zərmūmiya	lézard
celagem	slāgəṃ	moustache
azebbuj	azabbūǧ	olivier sauvage

Tableau 2 – L'influence du berbère sur l'arabe

Ces quelques mots représentent juste quelques exemples de cette intégration de mots berbères à la langue arabe, mais celle-ci ne se limite pas à une petite liste car l'arabe maghrébin est en lui-même un mélange de ces deux langues. Toutefois, très peu de recherches se sont intéressées à l'étude des emprunts de la langue arabe aux diverses variétés du berbère.

3. L'influence du français sur l'arabe et le berbère

Le français est la langue étrangère la plus utilisée en Algérie. Elle est celle qui a le plus impacté les parlers des Algériens tant pendant la période coloniale que pendant les années qui suivirent. Il faut rappeler que le français a été imposé comme la langue de toute activité par le gouvernement colonial et nombreux sont les Algériens qui ont reçu une éducation totalement francisée dans les écoles, notamment dans les grands centres urbains. Cette éducation fut l'unique option leur permettant d'intégrer des fonctions dans les secteurs administratifs et économiques.

Le moins qu'on puisse dire c'est que la langue française est enracinée dans la société algérienne ; ceci se manifeste à travers les pratiques langagières quotidiennes dans les différentes régions du pays, peut-être un peu plus dans les zones urbaines et les régions où les écoles françaises ont été implantées pendant les années de l'occupation française. Ce qui n'échappe à personne, c'est que cette langue est omniprésente en Algérie. Elle a ainsi influencé les langues autochtones c'est-à-dire l'arabe et le berbère.

L'influence du français se constate à plusieurs niveaux : le vocabulaire, la grammaire, la phonologie, etc. Le corpus des emprunts à la langue française est assez important et ne cesse de grandir. L'Algérien dira par exemple des phrases telles que :

- « Nrouh l'el-marché » (arabe) = Je pars au marché
- « Irouh gh'lacoule » (kabyle) = Il est parti à l'école
- « Nakoul el'banane » (arabe) = Je mange une banane

Il existe aussi un grand nombre de mots puisés du français qui sont utilisés par la quasi-totalité des Algériens au quotidien : lousine <usine> ; l'kayi <cahier> ; couzina <cuisine> ; lamiri <mairie> ; farina <farine>, etc. bien que souvent des équivalents de ces mots existent en langue arabe ou berbère comme « alug » et « agherbaz » pour « cahier » et « école » respectivement en berbère.

4. L'influence de l'arabe et du berbère sur le français

Comme toutes les langues coexistant dans une même sphère géographique ou ayant des points de contact entre leurs locuteurs s'influencent mutuellement, le français a aussi beaucoup emprunté à l'arabe et au berbère, une influence devenue plus accentuée avec les flux d'immigrants (des travailleurs principalement) vers la France. Les exemples de mots puisés de l'arabe sont nombreux. En voici quelques exemples :

Mot d'origine arabe	Mot en français	Mot d'origine arabe	Mot en français
<i>k'moun</i>	cumin	<i>suq</i>	souk
<i>kimia</i>	chimie	<i>makhazin</i>	magasin
<i>al-kuḥul</i>	alcool	<i>suffa</i>	sofa
<i>qutun</i>	coton	<i>matrah</i>	matelas
<i>masjid</i>	mosquée	<i>merqaz</i>	merguez
<i>djinn</i>	génie	<i>masoui</i>	méchoui
<i>al-jabr</i>	algèbre	<i>tabulah</i>	taboulé
<i>badinjan</i>	aubergine	<i>jubba</i>	jupe
<i>diwan</i>	douane	<i>hinna</i>	henné

Tableau 3 – L'influence du berbère et de l'arabe sur le français

Souvent ces emprunts sont anciens, mais plusieurs autres mots arabes (ou berbères) ont migré vers la langue française tels que l'expression « kif kif » qui signifie « pareil », bled <balad>, etc.

Toutes ces données d'ordre historique, sociologique et linguistique nous aiderons à éclairer les différences qui pourront contribuer à une meilleure compréhension de l'attitude des Algériens vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères.

Chapitre II

Les langues en France

Nous nous proposons dans ce chapitre de présenter le contexte linguistique français. La France, contrairement à ses voisines (Espagne, Suisse, Belgique, etc.), est considérée comme le premier pays occidental qui a réussi à instaurer une seule langue d'usage : le français est la langue officielle que tous les Français pratiquent et comprennent mais, bien qu'elle soit d'une grande homogénéité linguistique, la France est aussi un pays qui présente des spécificités au niveau des langues. Nous allons nous pencher sur le français, la langue d'unité, les langues régionales parlées dans les différentes régions, les langues immigrantes ou non-territoriales, les langues étrangères et la place de la langue anglaise en France.

I. LE FRANÇAIS : LANGUE MATERNELLE, OFFICIELLE ET NATIONALE

Qui dit France, dit français. Aujourd'hui en France, cette langue est la langue officielle unique et représente la langue maternelle de 82% de la population vivant en France¹⁴. Elle est devenue langue d'état en 1539 lorsque François 1^{er} signa l'ordonnance de Villers-Cotterêts qui ordonnait que chaque démarche administrative soit effectuée en langue française, langue qui n'était alors parlée que par 1% de la population. Les 99% restants parlaient leurs langues régionales qui étaient appelées *patois*. Le français n'était en fait parlé qu'à Paris et était notamment la langue des aristocrates et des classes bourgeoises. A cette époque, ce qu'on appelle maintenant le français était nommé l'oïl, ou les langues d'oïl, et était parlé dans la région de l'Ile-de-France où résidait le roi et la classe instruite.

Les deux articles de cette ordonnance qui parlent de la langue française sont les suivants :

110. Et afin qu'il n'y ait cause de douter sur l'intelligence desdits arrêts, nous voulons et ordonnons qu'ils soient faits et écrits si clairement, qu'il n'y ait ni puisse avoir aucune ambiguïté ou incertitude ne lieu à demander interprétation.¹⁵

111. Et pour ce que telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus esdits arrests, nous voulons d'oresnavant que tous, arrests, ensemble toutes autres procédures, soient de nos cours souveraines et autres subalternes et inférieures, soient de registres, enquestes, contrats, commissions, sentences testaments, et autres quelconques, actes et exploits de justice, ou qui en dépendent, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement.¹⁶ (Légifrance, sans date).

¹⁴ Université européenne d'été – 28 mars au 4 avril 2004. <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/uee/docs/france.pdf>, consulté le 12/04/2014.

¹⁵ Afin qu'il n'y ait cause de douter sur l'intelligence des arrêts de nos cours souveraines, nous voulons et ordonnons qu'ils soient faits et écrits si clairement, qu'il n'y ait ni puisse avoir ambiguïté ou incertitude, ni lieu à demander interprétation.

¹⁶ Nous voulons donc que dorénavant tous arrêts, et ensemble toutes autres procédures, soit de nos cours souveraines ou autres subalternes et inférieures, soit des registres, enquêtes, contrats, testaments et autres quelconques actes et exploits de justice ou qui en dépendent, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel français et non autrement.

Cette mesure de « francisation » se voulait être contre le latin de l'église et aussi contre les langues régionales qui continuaient d'ailleurs à servir de langues d'usage quotidien de la population, notamment en dehors de l'Ile-de-France, car le taux d'analphabétisme était de 99% et les seuls enseignements qui étaient dispensés à la population étaient des enseignements religieux dans les langues régionales ou en latin.

Le siècle suivant fut marqué par le travail des grammairiens sur la langue française et la fixation de ses règles de grammaire et de son vocabulaire. Par la suite, le travail des grammairiens fut complété par l'Académie française, fondée en 1635 et qui publia son premier dictionnaire en 1694. L'Académie française avait pour mission selon l'article XXIV de « travailler avec tout le soin et toute la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences » (Académie française : SD). Pour accomplir la mission pour laquelle elle était créée, l'Académie avait à mettre en place des règles pour la grammaire, l'orthographe et établir un vocabulaire. Elle avait donc à « constituer avec sagesse et économie une langue qui ne fût pas celle des spécialistes, des érudits, ni celle des corporations, qui eût la clarté et l'élégance qu'on accorde au latin, où ne fût pas accentué l'écart entre langue écrite et langue parlée, qui tînt enfin sa force de son double attachement à l'usage et à la norme » (Académie française¹⁷, SD¹⁸ : SP).

L'universalisation et la propagation de la langue française au sein de la population française qui occupait l'ensemble du territoire français fut amenée par la révolution française de 1789. Dans un désir d'unité nationale, la langue française fut alors décrétée seule langue de la République et fut même imposée avec des méthodes violentes (Chevalier, 2009).

Extrait du décret du 2 thermidor, an II (20 juillet 1794) :

Article 3

Tout fonctionnaire ou officier public, tout agent du Gouvernement qui, à dater du jour de la publication de la présente loi, dressera, écrira ou souscrira, dans l'exercice de ses fonctions, des procès-verbaux, jugements, contrats ou autres actes généralement quelconques conçus en idiomes ou langues autres que la française, sera traduit devant le tribunal de police correctionnelle de sa résidence, condamné à six mois d'emprisonnement, et destitué.

Article 4

La même peine aura lieu contre tout receveur du droit d'enregistrement qui, après le mois de la publication de la présente loi, enregistrera des actes, même sous seing privé, écrits en idiomes ou langues autres que la française (Doucet, 2015).

¹⁷ <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire>, consulté le 14/04/2014.

¹⁸ Publication sans date.

Quant à l'enseignement de cette langue, cela passa par la création de différentes écoles destinées à la formation des cadres (garçons principalement) telles que l'Ecole normale fondée en 1794 ou encore les lycées créés par Bonaparte en 1802.

Une autre loi marquante qui a donné un vrai coup de pouce à cette langue est la loi Ferry du 16 juin 1881. Elle proclame la gratuité de la scolarisation dans l'ensemble des établissements primaires publics. Suivant la volonté des républicains, les enseignements dispensés sont laïques (volonté de mettre en retrait l'Eglise) et deviennent par la suite obligatoire pour les deux sexes (garçons et filles) de 6 à 13 ans (loi Ferry du 28 mars 1882) (Sénat, 2015).

II. LES LANGUES REGIONALES

En 2001, la Délégation générale à la langue française devient la Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Ce service, qui est placé sous l'autorité du ministre chargé de la culture, a pour but de garantir la protection, la promotion et le renforcement de la langue française et des langues de France. Dans le nouveau nom attribué à ce service, on a voulu porter plus d'intérêt aux langues régionales. A vrai dire, elles font partie de ces langues que la France veille à valoriser et à respecter dans le cadre de sa diversité linguistique et culturelle. En effet, ces dernières sont considérées comme un patrimoine (linguistique) comme le souligne l'article 75-1 de la Constitution du 21 juillet 2008 : « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2010).

Les langues régionales de France sont les langues maternelles ou les langues qui sont parlées par les populations dans différentes régions. On peut donc parler de langues régionales parlées en France métropolitaine et de langues régionales d'outre-mer. Dans la première catégorie, on peut citer le basque, le corse, l'occitan, le picard, le catalan, le breton, le normand, la langue d'oc, etc. et pour les dialectes parlés en outre-mer, on trouve les créoles guadeloupéen, martiniquais, réunionnais, guyanais, tahitien (Tahiti et les îles proches), malgache de Mayotte, etc.

Dans un rapport de 2013 publié par le Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité interne, l'alsacien serait la langue régionale la plus pratiquée en France car 53% de la totalité des 1 700 000 habitants de cette région la parlent. Le breton serait la deuxième langue régionale en termes du nombre des locuteurs qui atteint 12% de la population locale (1 500 000 d'habitants). En général, ces langues sont encore parlées dans les familles par les grands-parents ; elles sont comprises par les parents, mais ces derniers ne la

transmettent pas à leurs enfants. Cette situation met certaines langues en risque réel de disparition comme c'est le cas du lorrain, du breton, du picard, du limousin et du provençal qui sont « sérieusement en danger » selon *l'Atlas des langues en danger dans le monde* publié par l'UNESCO (2014).

La carte suivante illustre la répartition de ces langues dialectales en France métropolitaine.

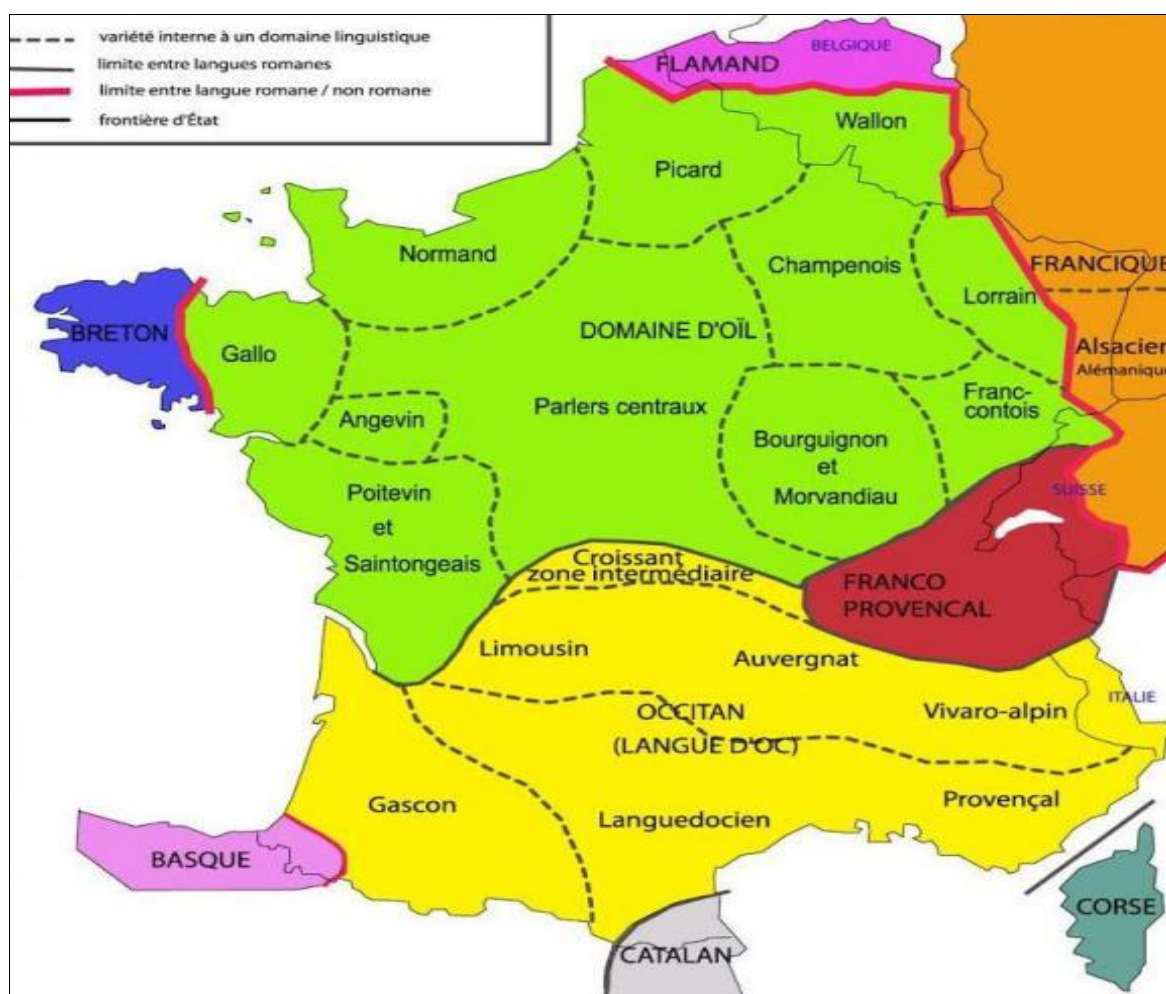


Figure 1– Répartition des langues dialectales en France métropolitaine

(Source : Ministère de la culture et de la communication, 2013 cité dans Nicolas, 2015)

Toutes ces langues sont reconnues comme « langues de France » et comme un patrimoine riche dont elle dispose, mais elles restent réprimées et ne bénéficient d'aucun statut officiel car seul le français est langue d'état et langue nationale et officielle et c'est la langue française qui a été choisie pour l'unification du pays et pour être un symbole de la République française. La France est en contradiction avec ses voisins, comme par exemple l'Espagne et l'Italie, en matière d'aménagement linguistique. En effet, contrairement à la

France qui adopte une politique de la langue unique, la grande majorité des autres pays de l'Europe reconnaissent, valorisent et ne répriment pas les langues régionales ou les langues parlées par les populations. Elles ont le statut de langues officielles comme par exemple en Espagne où un statut de langue « co-officielle » est donné au catalan, au galicien et au basque avec la langue d'état qui est l'espagnol (ou castillan).

Il convient de préciser, cependant, que la singularité de la France en Europe dans sa politique linguistique est motivée par la volonté d'obéir aux règles de la République qui prônent que la France est une et indivisible. En effet, la France préfère l'assimilation à la reconnaissance de l'existence de minorités qui serait contradictoire avec son engagement pour l'unité du pays.

1. La France et la charte européenne des langues régionales ou minoritaires

Si on veut comprendre pourquoi la France n'est pas dans la même démarche que ses voisins dans la sphère européenne, il suffit d'analyser l'attitude qu'elle a adoptée vis-à-vis de la charte européenne des langues régionales et minoritaires établie en juin 1992 par le Conseil de l'Europe, un traité qui a pour objectif de protéger, promouvoir et maintenir les langues minoritaires et les langues régionales dans l'Union européenne. Adhérer à cette charte veut dire s'engager à respecter les langues et favoriser leur pratique dans la vie privée et publique en leur donnant les moyens et les facilités nécessaires (moyens financiers, protection juridique, enseignement, etc.).

La France a signé la charte européenne des langues régionales ou minoritaires presque sept années après son adoption par le Parlement européen en mai 1999 en souscrivant à 39 engagements sur les 98 proposés par la charte. Néanmoins, la France n'a toujours pas ratifié cette charte dans son ensemble ce qui signifie qu'elle reste symbolique et non appliquée.

La France craint, en s'engageant à appliquer les lois de la charte, que cette procédure opposera la langue française aux autres langues et favorisera la montée du communautarisme et des revendications identitaires qui nuiraient à l'unité et l'indivisibilité de la France. Elle déclare que

dans la mesure où elle ne vise pas à la reconnaissance et la protection de minorités, mais à promouvoir le patrimoine linguistique européen, et que l'emploi du terme de « groupes » de locuteurs ne confère pas de droits collectifs pour les locuteurs des langues régionales ou minoritaires, le gouvernement de la République interprète la Charte dans un sens compatible avec le préambule de la Constitution, qui assure l'égalité de tous les citoyens devant la loi et ne connaît que le peuple français, composé de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion [...] (Conseil de l'Europe, 2010 : 82).

La charte et sa ratification restent, jusqu'à ce jour, au cœur des débats politiques nationaux en France et font l'objet de promesses lors des campagnes électorales des différents candidats aux présidentielles. En janvier 2014, un projet de loi défendant la ratification de la charte par la France a été voté par l'Assemblée nationale par 361 voix. Ceci pourrait certainement jouer en faveur de la reconnaissance du plurilinguisme et de la richesse des dialectes dont dispose la France.

2. L'enseignement des langues régionales

L'idéologie monolingviste de la France n'a pas pour autant empêché les militants de revendiquer un enseignement des langues régionales dans le public ou dans le privé. La loi Deixonne (Loi n°51 - 48 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux) a été la première loi en faveur de la reconnaissance de l'existence et de l'enseignement des langues régionales en France, mais aussi de leur utilisation au sein des écoles dans les différents niveaux éducatifs. Les articles 1, 2 et 3 cités ci-dessous sont tirés de cette loi.

Article 1

Le conseil supérieur de l'éducation nationale sera chargé, dans le cadre et dès la promulgation de la présente loi, de rechercher les meilleurs moyens de favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage.

Article 2

Des instructions pédagogiques seront adressées aux recteurs en vue d'autoriser les maîtres à recourir aux parlers locaux dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française.

Article 3

Tout instituteur qui en fera la demande pourra être autorisé à consacrer, chaque semaine, une heure d'activités dirigées à l'enseignement de notions élémentaires de lecture et d'écriture du parler local et à l'étude de morceaux choisis de la littérature correspondante. Cet enseignement est facultatif pour les élèves (Légifrance, 2000 :SP).

Après l'adoption de cette loi, des centres d'enseignement des différentes langues régionales et de leurs littératures devraient commencer à s'étendre sur le territoire français. Les décisions prises en 1951, pourtant en faveur des langues minoritaires, n'ont pas porté leurs fruits à la grande déception des partisans de leur sauvegarde et promotion. Sous la pression populaire dans diverses régions de France, deux autres circulaires ont paru consécutivement en juin 1982 et en décembre 1983. L'enseignement des langues régionales devient, à la suite de ces deux circulaires, non pas une matière facultative comme elle a été, mais une matière spécifique enseignée de la maternelle jusqu'au supérieur, avec des programmes bien établis, des horaires de cours et des enseignants bien formés. Une autre

circulaire d'avril 1995 réaffirme le statut des langues régionales en France et se montre en faveur d'un enseignement bilingue dans les écoles. Les élèves, dont les parents souhaiteraient un enseignement bilingue pour leurs enfants, pourront bénéficier d'un enseignement autre que celui de la langue française et en langue française, c'est-à-dire, un enseignement de l'une des langues régionales. Cet enseignement reste non obligatoire et non imposé : cela dépend de la volonté des parents et donc le nombre d'élèves inscrits pour ces classes reste limité même après la signature de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires par la France (car elle reste toujours non ratifiée). Une enquête de la direction générale de l'enseignement scolaire sur l'année 2005-2006 révèle que 404 351 élèves uniquement reçoivent un enseignement de langues régionales ou un enseignement bilingue (français-langue régionale) dans les écoles primaires, les collèges et les lycées dans le secteur public et privé, DOM TOM compris (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2010). Toutefois, ces effectifs semblent être en hausse d'une année à l'autre.

III. LES LANGUES IMMIGRANTES OU NON-TERRITORIALES

Les langues appartenant aux différentes régions de la France ne sont pas les seules qui existent en France ni les seules à être reconnues comme langues de France. En effet, la France, comme beaucoup d'autres pays européens, a fait appel à de la main d'œuvre étrangère après 1945 pour contribuer à son développement industriel et à sa croissance économique. Les travailleurs étrangers qui sont venus en France pour travailler sont des locuteurs d'autres langues que le français; ils ont appris le français pour leurs besoins de communiquer sur les lieux de travail, mais continuaient à parler leur langue maternelle.

Par la suite, ces générations de travailleurs étrangers se sont installées en France et nombreux sont ceux qui ont fait venir leurs épouses et enfants restés dans leur pays d'origine. Les premiers travailleurs étrangers venus en France sont les Européens (Espagnols, Italiens, Portugais, etc.) et les Maghrébins (Algériens, Marocains, Tunisiens) qui parlaient l'arabe maghrébin et le berbère. Ensuite, d'autres travailleurs d'autres pays ont commencé à venir pour travailler en France, notamment des pays d'Afrique subsaharienne, des pays asiatiques, de la Turquie, etc.

Aujourd'hui, ces langues apportées par la voie de l'immigration sont reconnues aux côtés des langues régionales comme langues de France ; on les appelle les langues non-territoriales car elles n'appartiennent pas à une zone géographique du territoire français. Les langues non-territoriales sont : l'arabe dialectal, l'arménien occidental, le berbère, le judéo-espagnol, le romani, le yiddish. Ce qu'il faut préciser, c'est qu'une langue peut être

considérée comme langue de France si elle est pratiquée sur le territoire français sous réserve qu'elle ne soit la langue officielle d'aucun état dans le monde. C'est ce que déclare le ministère de la culture dans une définition en 2001 :

On entend par langues de France les langues régionales, et les langues minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire de la République depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, sans être langue officielle d'aucun État (Délégation générale à la langue française et aux langues régionales, 2010 : 3).

Les autres langues parlées par de nombreux Français mais qui disposent du statut de langue officielle à l'étranger, telles que l'espagnol, le portugais ou le chinois et qui donc ne peuvent pas être considérées comme langues de France sont enseignées comme langues étrangères à l'école et à l'université.

IV. L'ANGLAIS

La maîtrise d'une, voire de plusieurs langues étrangères, est de nos jours très importante. Les évolutions dans les sociétés actuelles, et aussi les échanges entre différentes populations, que ce soit dans les domaines commerciaux, culturels ou sociaux qui se multiplient, font qu'apprendre à parler la langue des autres ou apprendre une langue qui permet de communiquer avec eux facilement devient une nécessité vitale. Les gouvernements des pays qui ont compris les enjeux que représente l'apprentissage des langues étrangères, ont commencé à prendre la question au sérieux et à l'encourager de diverses manières.

Si l'enseignement des langues étrangères en France est régi par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) depuis sa mise en place par le Conseil de l'Europe en 2001, ce n'était pas le cas avant. La France a longtemps prôné le monolinguisme. Néanmoins, elle s'est retrouvée contrainte de changer sa politique linguistique pour accompagner les changements qui se produisent dans le monde. La croissance de la mobilité et des échanges sur tous les plans, venue avec l'ouverture des frontières en Europe, a beaucoup contribué au changement de la politique de la France à l'égard des langues étrangères.

La promotion du multilinguisme¹⁹ en France, comme partout en Europe, s'est faite avec l'adoption de lois encadrant l'enseignement et la formation dans un contexte plus ouvert vers l'extérieur et plus dynamique. En 1962, lors de la 2^e Conférence des ministres européens de l'éducation, est apparue nettement une volonté de prendre en main la question des langues étrangères en Europe (résolution n° 6 de cette conférence). Les intervenants ont déclaré,

¹⁹ Le multilinguisme concerne une société, comme l'Algérie, où co-existent plusieurs langues ; on parle de plurilinguisme pour les individus qui parlent plusieurs langues.

comme le rapporte Castellotti (2013 : 85, citant le Conseil de l'Europe, 1997 : 5) : « il convient d'attribuer une importance plus grande que jamais à l'accroissement de la connaissance de langues vivantes ». L'intérêt que porte le Conseil de l'Europe aux langues étrangères va dans le même sens que l'intérêt qu'il porte à la coopération internationale et aux échanges mutuels entre ses membres. En effet, le multilinguisme s'avère primordial pour la facilitation et la concrétisation des objectifs tracés par ce même conseil.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues préconise une compétence dans au moins deux langues pour les élèves à la fin du secondaire. Le niveau de compétence cible que fixe ce cadre est un niveau B1²⁰ pour la fin de la scolarité obligatoire à 16 ans (palier 2 au collège) et B2²¹ pour l'épreuve du Baccalauréat à 18 ans. Pour ce faire, les élèves commencent déjà à être sensibilisés à une langue étrangère depuis le cours préparatoire (CP). En France, plus de quinze langues vivantes sont enseignées à raison de 54 heures par an (soit environ une heure et demie par semaine) : l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le japonais, le néerlandais, le russe, etc.

La langue anglaise représente la première langue étrangère en France et est, comme partout en Europe, la langue utilisée pour la communication internationale et la langue nécessaire dans plusieurs secteurs d'activités, tels que l'aéronautique et le commerce, ainsi qu'à l'international.

1. L'anglais dans le système scolaire français

L'anglais commence à être enseigné dans les écoles françaises à partir de la fin du XIX^e siècle. D'abord enseigné dans les lycées, ou ce que l'on appelait autrefois les collèges royaux, réservés aux garçons, où il fut introduit à titre facultatif en 1829, il devint obligatoire avec la circulaire du 12 mars 1838 (Pouly, 2012). Puis, la généralisation de l'enseignement des langues vivantes, en plus du grec et du latin, se poursuit avec l'instauration, en 1842, d'un certificat d'aptitude et, en 1848, de l'agrégation d'anglais et d'allemand. En 1880, les langues vivantes sont enseignées comme des matières à part entière. Parmi ces langues, l'anglais est la langue dominante dans ces lycées (*ibid.* : 13) :

Dans les années 1860, l'anglais domine nettement, tant au niveau national (55,7 % des 18 775 élèves des cours obligatoires [...]), contre 37,9 % pour l'allemand, 4,5 % pour

²⁰ L'élève « peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage, raconter un événement, une expérience, défendre un projet ou une idée » (Ministère de l'Education nationale : 2014).

²¹ « Peut comprendre l'essentiel d'un sujet concret ou abstrait dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance, par exemple une conversation avec un locuteur natif. L'élève peut émettre un avis sur un sujet d'actualité et en débattre » (Ministère de l'Education nationale, 2014).

l'italien, puis 1 % pour l'espagnol comme pour l'arabe) que dans les prestigieux lycées parisiens.

Aujourd'hui, l'anglais fait toujours partie des langues étrangères les plus enseignées dans les différents cycles de l'école française car les élèves optent majoritairement pour cette langue. Le programme d'enseignement précoce d'une langue vivante étrangère (EPLV), mis en place dans les années 1950 à 1960, visait une sensibilisation aux langues vivantes étrangères dès la petite enfance. La toute première expérience d'EPLV en France a d'ailleurs concerné la langue anglaise suite au jumelage de la ville d'Arles avec la ville américaine de York (Pennsylvanie) en 1954 (O'Neill, 1993), puis d'autres expériences suivirent, jusqu'aux années 1960 qui marquent l'introduction de l'enseignement des langues dans les écoles maternelles et primaires. Cette période a été suivie d'une stagnation entre 1974 et 1987. L'EPLV connaît ensuite un regain d'intérêt et ce n'est qu'à partir de la fin des années 1980 qu'un réel enseignement précoce des langues est installé :

Ce n'est qu'en 1988 que l'intérêt pour l'Enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) en France se manifeste à nouveau au plan officiel pour aboutir au lancement d'une expérimentation contrôlée en 1989 (*ibid.* : 15).

Cependant, le nombre de langues proposées était limité à trois, dont l'anglais qui prend les devants, créant ainsi un fossé entre les langues :

Plus de dix ans après le premier bilan de l'EILE établi par l'Inspecteur général Jean Favard en décembre 1992, lequel soulignait que « *l'expérimentation n'a pas permis de progresser dans la diversification de l'offre des langues enseignées* », le constat reste toujours insatisfaisant, même si la part des autres langues reste plus élevée à l'école qu'en 6^{ème} (Legendre, 2003 : SP).

Des efforts ont été faits pour une diversification des langues dans le primaire et pour éviter « le tunnel de l'anglais » :

S'inspirant des recommandations du linguiste Claude Hagège, lequel déclarait, en 1997, devant la commission des affaires étrangères de l'Assemblée nationale, lors de manifestations de sensibilisations sur le multilinguisme, que « *L'introduction de l'anglais en primaire ménagerait une sorte de tunnel extrêmement redoutable qui aboutirait à la précarisation, à l'extinction à longue échéance des grandes langues européennes* », le ministre Jack Lang n'hésite pas à déclarer, face aux inspecteurs de l'éducation nationale des académies de Lille, Amiens et Rouen réunis à Paris le 24 janvier 2001 : « *Si j'étais dictateur, j'interdirais l'anglais en primaire* » (*ibid.* : SP).

La carte des langues proposées s'étend à six langues, mais les efforts qui ont été fournis ont été insuffisants, selon ce même auteur, pour éviter la présence écrasante de cette langue : à la rentrée 2002, l'anglais est étudié dans 78,6 % des classes du troisième cycle dans le secteur public, et 89 % des classes dans le secteur privé et ce taux n'a cessé d'augmenter pour atteindre aujourd'hui plus de 90%, voire 95%.

La langue anglaise est aussi une des langues d'enseignement dans les sections européennes²² et dans les sections internationales²³. Comme pour les autres langues étrangères, le niveau ciblé de compétence en cette langue pour les élèves à 18 ans, c'est-à-dire à leur sortie du lycée et à leur entrée à l'enseignement supérieur, est normalement fixé à B2.

Concernant l'enseignement supérieur, l'introduction de l'anglais commence par la création des disciplines universitaires de langues et littératures étrangères à la fin du XIX^e siècle avec une première licence ès lettres, mention langues vivantes en 1881 (Pouly, 2012). L'enseignement de l'anglais pour des étudiants LANSAD a commencé avec un arrêté de 1968 créant les DEUG²⁴ à l'université en imposant que les étudiants reçoivent dans le cadre de ces parcours des enseignements de langues à tous les non-linguistes (Gallais-Hammonno, 1975 cité dans Mémet, 2008).

Aujourd'hui, l'anglais est toujours la langue la plus répandue dans les universités, que ce soit comme une spécialité avec option littérature, civilisation ou linguistique en vue de l'obtention des diplômes de licence, de master, de doctorat ou de concours d'enseignement (CAPES, agrégation), ou bien comme un module enseigné pour les autres disciplines (sciences et droit notamment), et qui s'inscrit dans le cadre général LANSAD. Il faut remarquer que, désormais, le secteur LANSAD concerne la vaste majorité des étudiants en France alors que les études de langues ne concernent plus qu'une minorité et ceci n'est pas sans conséquence sur l'enseignement des langues à l'université et le recrutement des enseignants qui ne sont pas formés à ce « nouveau » type d'enseignement car ils suivent toujours les filières classiques. Récemment, un projet de loi proposé par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Geneviève Fioraso, et promulgué le 22 juillet 2013 vise à accroître l'attractivité et la compétitivité des universités françaises à l'échelle internationale. L'article 2²⁵ de cette loi indique l'adoption, dans certains cas, de la langue anglaise comme une langue d'enseignement dans nombre de filières pour répondre à cette ambition :

I. La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement.

II. La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français. Des exceptions peuvent être justifiées :

²² Les sections européennes offrent un apprentissage renforcé d'une langue vivante et de sa culture au collège, et un enseignement en cette langue d'une discipline générale, technologique ou professionnelle.

²³ Les sections internationales préparent des élèves français et étrangers au collège au diplôme national du brevet option internationale et, au lycée, au Baccalauréat option internationale.

²⁴ Diplôme d'Etudes Universitaires Générales.

²⁵ Cet article de la loi Fioraso a suscité une grande polémique au sein des cercles universitaires et partout ailleurs en France.

1. Par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères ;
2. Lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers ;
3. Par des nécessités pédagogiques, lorsque les enseignements sont dispensés dans le cadre d'un accord avec une institution étrangère ou internationale tel que prévu à l'article L. 123-7 ou dans le cadre d'un programme européen ;
4. Par le développement de cursus et diplômes transfrontaliers multilingues.

Dans ces hypothèses, les formations d'enseignement supérieur ne peuvent être que partiellement proposées en langue étrangère et à la condition que l'accréditation concernant ces formations fixe la proportion des enseignements à dispenser en français. Le ministre chargé de l'usage de la langue française en France est immédiatement informé des exceptions accordées, de leur délai et de la raison de ces dérogations.

Les étudiants étrangers bénéficiant de formations en langue étrangère suivent un enseignement de langue française lorsqu'ils ne justifient pas d'une connaissance suffisante de cette dernière. Leur niveau de maîtrise suffisante de la langue française est évalué pour l'obtention du diplôme.

Les enseignements proposés permettent aux étudiants francophones d'acquérir la maîtrise de la langue d'enseignement dans laquelle ces cours sont dispensés.

Les écoles étrangères ou spécialement ouvertes pour accueillir des élèves de nationalité étrangère, ainsi que les établissements dispensant un enseignement à caractère international, ne sont pas soumis à l'obligation prévue au premier alinéa. (Légifrance, 2013).

2. L'anglais et le marché du travail en France

L'anglais est aujourd'hui un facteur de compétitivité sur le marché de l'emploi. Selon une étude menée par l'Observatoire de la formation, de l'emploi et des métiers (OFEM), les entreprises françaises réalisent au moins 50% de leur chiffre d'affaires avec des entreprises étrangères non francophones (notamment les exportations) et selon la même étude, 89% de cette clientèle pratique la langue anglaise, qu'elle soit de pays anglophones ou non (Franck, 2004). De plus, les sociétés étrangères qui s'installent en France, créant ainsi de l'emploi, ont besoin d'un personnel capable de fonctionner dans un environnement international et multilingue. Tous ces facteurs de l'économie française font que les compétences linguistiques en anglais, utilisée comme *lingua franca*, seraient des atouts souhaités et valorisés par ces entreprises quand elles procèdent au recrutement de leurs employés. Bien sûr, les différents secteurs d'activité et les différents postes de travail et de responsabilité requièrent des niveaux de compétence différents en anglais. Les Français qui souhaitent travailler dans les grands groupes, français ou internationaux, ont apparemment bien compris que la maîtrise de la langue anglaise est un atout fort qui les distinguerait dans un milieu d'une grande compétitivité.

Selon Truchot (2008), l'anglais fait référence à la modernité et revêt une dimension internationale, «quelle que soit la diffusion internationale d'autres langues ou leur capacité à exprimer ce que la société a de moderne, quelle que soit aussi l'utilité des langues couramment utilisées» (Truchot, 2008 : 131).

Chapitre III

La comparaison entre les deux contextes

Après l'analyse du contexte linguistique de l'Algérie et de la France, nous allons à présent comparer ces deux contextes. Le premier aspect que nous retenons pour cette comparaison concerne les langues dans les deux pays avec une mention particulière pour la langue de scolarisation et ses éventuelles influences sur l'individu, en l'occurrence, le jeune enfant qui vit une première expérience avec l'école. Le second, est l'aspect institutionnel avec une brève présentation des deux universités où sont inscrits les participants de notre enquête.

I. LE CONTEXTE LINGUISTIQUE

Les deux paysages linguistiques en Algérie et en France sont très différents. Ils ont des dialectes régionaux qu'ils doivent gérer et auxquels ils doivent attribuer des statuts plus valorisants, mais à des degrés différents : cette revendication est plus forte en Algérie et ne concerne que les Berbères, qui exercent une grande pression sur le gouvernement, alors qu'en France plusieurs régions avec des langues différentes, voire très différentes, sont concernées (basque, breton, corse, occitan, etc.). De plus, en Algérie, les langues régionales sont beaucoup pratiquées; en France, elles sont moins parlées. La sauvegarde de ces dialectes régionaux est revendiquée par une minorité de militants, mais ces dialectes tendent de plus en plus à perdre des locuteurs, car ils ne sont plus transmis dans le cadre familial et ce, malgré leur enseignement aux enfants dans certaines écoles qui, d'ailleurs, n'enregistrent pas un fort taux d'inscrits. Néanmoins, la France a réussi ce que l'Algérie a échoué à faire. En effet, depuis 1539, date de l'ordonnance de Villers-Cotterêts, elle a commencé l'application de sa politique de langue unique et unifiante de politique linguistique nationaliste. Le travail a été laborieux, mais il a tout de même porté ses fruits : le français représente la langue officielle, la langue d'Etat et la langue que tous les français parlent et maîtrisent. C'est un résultat similaire qu'espérait le gouvernement algérien après l'indépendance de 1962 (et qui s'est inspiré du modèle français, même si le but était de restaurer l'identité nationale et de se détacher de la France coloniale). L'arabisation du pays a certainement laissé une trace dans la société algérienne ; comment l'éviter alors que tout Algérien poursuit sa scolarisation (primaire, moyen et secondaire) en arabe ? Cependant, l'arabisation absolue de l'Algérie, comme le voulaient certains dirigeants post-indépendance n'a jamais eu lieu : les populations résistent et s'activent pour la sauvegarde de leurs dialectes locaux, essentiellement en les pratiquant quotidiennement et en les transmettant aux jeunes générations à travers l'art et les actions culturelles diverses.

Au niveau de l'individu, le jeune enfant algérien, en intégrant l'école à l'âge de six ans, se voit confronté à une langue totalement inconnue. Alors qu'il se retrouve dans une

immersion arabisante totale, il doit commencer à apprendre cette langue, non seulement à l'écrire et à la lire, mais aussi à se familiariser avec ses sons et son vocabulaire car elle est totalement différente de celle qu'il a apprise auparavant de ses parents et de son entourage et qui lui a donné accès au langage. D'ailleurs, le débat est toujours ouvert en Algérie sur une possible intégration des langues maternelles (berbère, arabe algérien) dans les premières années de l'enseignement primaire pour que la scolarisation ne marque pas une « rupture linguistico-culturelle avec [le] milieu social » (Chachou, 2008 : SP), qui peut parfois s'avérer traumatisante²⁶ pour le jeune enfant qui, selon qu'il est allé en garderie ou non, découvre pour la première fois un environnement extérieur complètement différent de son univers familial habituel. Rappelons aussi que l'arabe classique est totalement incompris par les personnes n'ayant pas été scolarisées, même si elles parlent l'arabe dialectal.

En France, *a contrario*, la langue française est pratiquement présente partout (sauf peut-être pour les enfants issus de l'immigration où la langue parlée à la maison n'est pas le français), ce qui fait que l'enfant est déjà familiarisé avec la langue qui lui servira pour sa scolarisation. Il va commencer à la lire et à l'écrire au fur et à mesure, mais au niveau linguistique, la rupture avec l'environnement habituel n'est pas brutale.

Concernant la pratique des langues étrangères, nous supposons que les Algériens, à cause du multilinguisme et de la coexistence des langues, ont moins de rejet et de blocage vis-à-vis des langues étrangères. Les Français, en revanche, semblent être plus fermés aux autres langues : d'abord, parce qu'ils aimeraient garder leur langue, la valoriser et lui assurer un statut privilégié à l'international ; ils pensent aussi, pour la majorité d'entre eux, que la langue française suffit pour leurs besoins de communication. Et ceci est confirmé par le fait que la plupart des étudiants peinent à atteindre le niveau fixé par le CECRL que ce soit pour les trois cycles de l'école ou à l'université. Paradoxalement, les bilans des notes aux examens nationaux en Algérie montrent aussi que l'enseignement des langues échoue à améliorer la maîtrise de celles-ci alors qu'on aurait pu s'attendre à ce que le multilinguisme la favorise.

²⁶ Chachou (2008) écrit à propos du malaise que les enfants algériens vivent suite à la censure des langues maternelles à l'école algérienne : « Nous n'avons pas pu nous empêcher de nous remémorer cet affligeant spectacle qu'offrent nos écoles dont les trottoirs, au dernier jour des vacances scolaires, se trouvent jonchés de l'albâtre des cahiers et des livres éparpillés en lambeaux, dispersés aux quatre vents sous les huées libertaires des enfants en liesse, heureux de s'être affranchis de l'ombre d'on ne sait quel ogre, soulagés de s'être débarrassés du poids d'on ne sait quel fardeau. Bref, le constat général n'échappe à personne : l'enfant algérien n'aime pas son école, ou du moins éprouve-t-il à son égard des sentiments ambivalents puisqu'il ne s'y sent pas tout à fait à son aise. Mais d'où proviendrait cette ambivalence sinon du fait paradoxal que l'école, institution de savoir censée être valorisée et valorisant ses apprenants » (*ibid.* : SP). Et Ghetas (1998 : 244) renchérit : « La classe qui est le lieu du dialogue et de la communication devient le lieu de la censure. Ce climat étouffant caractérisé par les interdits et les sanctions, hostile à la langue familière de l'enfant va creuser davantage le fossé entre le parler de l'enfant et la langue de l'école ».

Les compétences langagières en langue anglaise sont loin d'être suffisantes dans les deux pays : selon l'étude de l'Indice de compétence en anglais (*English Proficiency Index*) menée par l'Institut académique suisse spécialisé dans la formation linguistique en anglais « *Education First* » sur un ensemble de 70 pays, l'Algérie est un mauvais élève en Afrique du Nord, et la France est un mauvais élève en Europe, avec un score de 40,34 pour la première la plaçant ainsi dans la catégorie « très faible maîtrise » et un score de 51,84 pour la deuxième, ce qui la place dans la catégorie « faible maîtrise » selon le baromètre adopté pour l'étude (Education first, 2015).

II. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL

L'université de Béjaia est un établissement public algérien d'enseignement supérieur et de recherche. Elle n'est créée qu'en 1983, mais connaît un grand développement depuis son ouverture. Elle regroupe actuellement huit facultés : Technologie, Sciences exactes, Droit et sciences juridiques et administratives, Sciences de nature et de la vie, Lettres et langues, Sciences humaines et sociales, Sciences économiques, Sciences de gestion et sciences commerciales et, enfin, Sciences médicales. Elle a été, en 2004, l'université pilote pour la mise en place du nouveau système d'enseignement supérieur pour les universités algériennes, le LMD (Licence, Master, Doctorat), et offre aujourd'hui des formations dans ces trois cycles. A son ouverture en 1983, l'université de Béjaia accueillait 205 étudiants et 40 enseignants. Les effectifs aujourd'hui atteignent plus de 40 900 étudiants (y compris les étudiants étrangers), 1442 enseignants et 1079 personnels techniques et administratifs répartis sur deux campus : le campus Targa Ouzemour pour les filières des sciences exactes, sciences de la nature et de la vie et les technologies ; le campus Aboudaou qui regroupe les filières des lettres et langues, les sciences humaines, le droit, les sciences économiques, commerciales et de gestion, ainsi que la faculté de médecine. A la rentrée 2016-2017, deux autres campus, un à Amizour et un autre à El Kseur à quelques kilomètres du chef-lieu de la wilaya de Béjaia, ouvriront leurs portes pour accueillir plus de 10 000 nouveaux étudiants. Une restructuration est aussi envisagée pour la création de deux universités (Béjaia 1 et Béjaia 2) au lieu d'une seule.

Au niveau de la recherche scientifique, l'université de Béjaia compte une trentaine de laboratoires de recherche travaillant essentiellement sur les nouvelles technologies, l'informatique, l'hydraulique, la chimie et l'environnement. Cependant, on ne compte qu'un seul laboratoire de recherche dans le domaine des langues étrangères. Les thématiques de ce

dernier, créé en 2010, concernent principalement l'ingénierie des langues en milieu multilingue.

L'université de Béjaia s'inscrit, depuis, quelques années, dans une perspective de développement de la coopération nationale et internationale. Les partenariats nationaux sont signés notamment avec des acteurs socio-économiques dans le cadre du plan relations université-entreprises qui permet une meilleure formation et insertion professionnelle pour les étudiants. Au niveau international, des accords bilatéraux sont constamment développés avec différents pays (15 pays). Les objectifs premiers de ces accords sont axés sur les échanges académiques, la formation du personnel administratif et la recherche scientifique (cotutelle de thèses, etc.). Notons que la majorité des pays partenaires de cette université sont des pays européens et maghrébins. La France est le premier pays partenaire de l'université de Béjaia avec 47 universités. Aussi, les conventions et les programmes d'échange multilatéraux (Erasmus Mundus, Tempus, etc.) se développent de plus en plus, mais ces derniers se font généralement avec des pays francophones car les partenariats avec les universités anglophones sont rarissimes.

Quant à l'université Paul Sabatier-Toulouse 3, elle a été créée en 1969, une quinzaine d'années avant la création de l'université de Béjaia, lors de la division de l'université de Toulouse qui existait depuis 1229. A l'heure actuelle, elle regroupe les filières des sciences, des études de santé, des technologies et des sports et fait partie de la COMUE²⁷ « Université de Toulouse » pour la coopération inter-établissements. L'université comporte aussi un département transversal qui appartient à la faculté des sciences et de l'ingénierie (FSI) et qui s'occupe de l'enseignement des langues pour tous les étudiants. Deux Instituts Universitaires de Technologie (IUT) sont rattachés à l'université. Les langues n'y sont pas un département à part mais sont incluses au sein de chaque département. Un Centre des Relations Internationales et des Langues (CRIL) offre des ateliers et des formations en autonomie. Dans les deux structures, les enseignants-chercheurs représentent une toute petite minorité en comparaison du grand nombre d'enseignants de statut second degré et du nombre, encore plus grand, de vacataires, ce qui freine le développement de la recherche dans ce secteur.

Cette université accueille plus de 31 000 étudiants, français et étrangers, pour des formations en licence, en master et en doctorat et pour les diplômes universitaires de technologie (DUT), répartis sur plusieurs sites (Toulouse, Tarbes, Auch et Albi). On compte également 2 570 enseignants et enseignants-chercheurs et 2006 personnels. L'université

²⁷ Communauté d'universités et d'établissements Toulouse-Midi-Pyrénées.

accorde une grande importance à l'internationalisation en matière d'enseignement et de recherche scientifique, qui se reflète dans le nombre de ses projets internationaux, ses programmes d'échanges et ses cotutelles de thèses.

Au niveau de la recherche scientifique, l'université compte un grand nombre d'unités de recherche, environ quatre-vingt laboratoires et structures fédératives de recherche, organisées en cinq structures thématiques. En 1989, le Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Didactique des Langues fut créé. En 2013, le LAIRDIL décida d'affirmer son ancrage dans le secteur LANSAD en ajoutant cet acronyme à son nom, qui, de « Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Didactique des Langues », devint « Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Didactique LANSAD ». Il représente actuellement un laboratoire de référence en matière de recherche pour le secteur LANSAD et regroupe des enseignants-chercheurs rattachés aux différentes structures de l'université de Toulouse, des membres associés d'autres universités et des doctorants travaillant sur des thématiques diverses en relation avec le LANSAD.

Nous avons comparé les deux contextes sur le plan linguistique et sur le plan institutionnel, plus particulièrement sur le plan de la place des langues. Dans ce qui suit nous discuterons le LANSAD et nous examinerons la place de celui-ci dans ces deux contextes.

Chapitre IV

Le LANSAD

Les participants à notre enquête sont un public LANSAD en sciences. Nous allons donc présenter maintenant un aperçu de l'évolution de cette jeune discipline universitaire, puis nous aborderons la question de la motivation des étudiants qui a été parmi les premiers sujets à être traité dans la recherche en LANSAD. Nous terminerons par une discussion sur l'état actuel du LANSAD en Algérie.

I. LE LANSAD EN FRANCE

1. Naissance et développements

LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) est un acronyme proposé en 1993 par Michel Perrin dans un souci d'aider à définir un domaine alors émergent que l'on appelait jusque-là langues pour non-spécialistes. L'appellation « non-spécialistes », définissait en négatif une réalité d'enseignement, la rendant en quelque sorte subordonnée, voire inférieure, à un enseignement qui serait plus noble, plus valorisant, celui des « spécialistes » de langues, essentiellement la littérature, la civilisation et la linguistique.

A ses débuts dans les années 1980, le secteur LANSAD, avec les initiatives de Jean-Marie Baïssus, Francisque Costa, Michel Perrin et Michèle Rivas, entre dans la sphère de la recherche et aussi dans celle de l'enseignement comme une discipline universitaire au même titre que les autres disciplines liées à l'étude des langues (Commission formations de la SAES²⁸, 2011). Le terme LANSAD permettait donc de fonder une branche de « l'anglistique », ou de la « languistique » qui aurait la même légitimité aussi bien pour l'enseignement que pour la recherche. Depuis, ce domaine ne cesse de se développer en France, notamment avec les travaux des différentes associations et équipes de recherche (la SAES, l'APLIUT²⁹, le GERAS³⁰, etc.). Selon la SAES (*ibid.*), les orientations de la recherche en LANSAD s'intéressent particulièrement à la définition des contenus et à l'élaboration des méthodes pédagogiques. Il a également une volonté de se concentrer sur la formation des formateurs en LANSAD, qui reste aujourd'hui une des problématiques majeures car le secteur LANSAD souffre encore du manque de titulaires et d'enseignants-chercheurs formés pour occuper des postes fléchés enseignement et recherche LANSAD.

Aujourd'hui, le LANSAD est souvent confondu avec l'anglais de spécialité (ASP), les deux étant pourtant relativement différents. Dans un souci de clarification, la SAES a publié

²⁸ Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur.

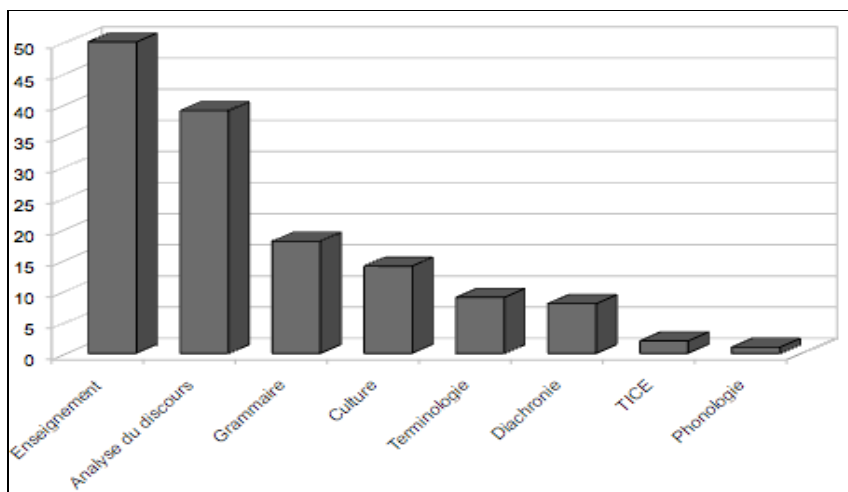
²⁹ Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie.

³⁰ Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité.

en 2011 un document où les deux domaines sont définis et bien distingués. Si le LANSAD et l'ASP ont été généralement « confondus lors de l'apparition de cette réflexion inspirée du concept originel anglo-saxon *d'English for Specific Purposes*, ASP et LANSAD doivent toutefois être clairement distingués en tant qu'objet d'étude et domaine de recherche pour le premier, secteur d'enseignement universitaire pour le second» (SAES, *ibid.* : 2). Ce que l'on constate dans la définition donnée par la SAES est que le volet recherche est totalement exclu du secteur LANSAD. Ceci nous amène à penser que les enseignants ne font que de l'enseignement sans réflexion sur ce dernier. Mais pourquoi alors la tâche est-elle confiée en partie à des enseignants-chercheurs (MCF et professeurs)? Cependant, Trouillon propose une autre définition concernant ce domaine. Il constate :

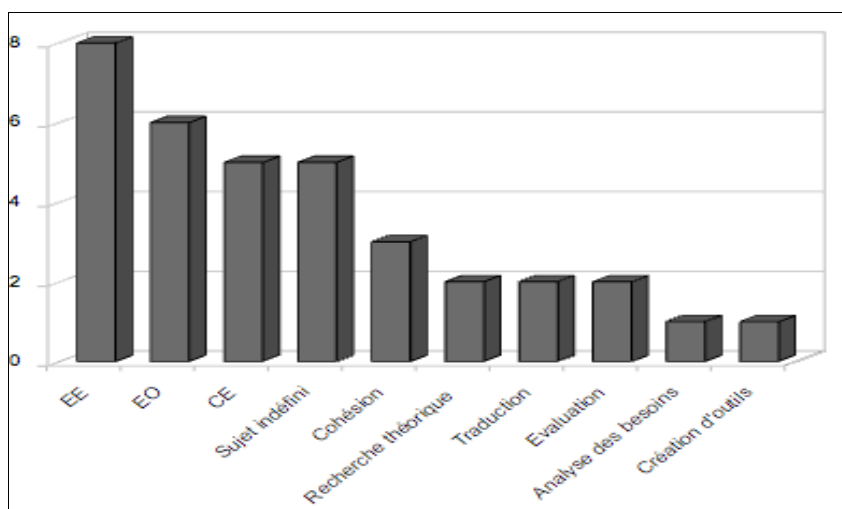
[...] il semblerait que LANSAD soit une étiquette que s'est approprié le milieu de l'enseignement ; or, même si l'objectif ultime reste bien l'enseignement, il sera parfois fait allusion [...] à la recherche en anglais de spécialité et non pas simplement à l'enseignement de cette discipline» (2010 : 21).

C'est encore une définition restrictive de la recherche dans le domaine LANSAD puisqu'il la limite aux langues de spécialité. Comment qualifier donc les nombreux articles de recherche écrits et publiés sur les TICE, les dispositifs hybrides, l'écrit, l'oral, l'autonomie, la motivation, les stratégies, etc.? Sont-ils considérés comme non appartenant au secteur alors qu'ils ont été réalisés dans des contextes LANSAD, avec des étudiants LANSAD, par des enseignants LANSAD ? Cependant, une étude menée par Laffont et Trouillon (2013) répertorie vingt ans de publications (1993-2012) dans la revue *ASP*, la revue du GERAS. Son but est de tracer et analyser les différentes évolutions dans le secteur de la recherche en anglais de spécialité et les nouvelles tendances et directions de la recherche, étant donné que les enseignants d'anglais sont majoritaires à publier dans cette revue. Le graphique suivant, tiré de cet article, montre ce que les deux chercheurs ont constaté : l'enseignement (didactique et pédagogie) et l'analyse du discours dominant dans ce classement établi selon le nombre total d'articles publiés sur les différentes approches retenues par les enseignants et chercheurs publiant ces recherches.



Graphique 1 – Les articles dans ASp : les différentes approches

Par ailleurs, les deux auteurs affirment aussi que « le secteur LANSAD est celui qui a suscité le plus grand nombre de travaux de recherche » (*ibid.* :13). Ils ont ainsi essayé d'identifier les compétences et les sujets principaux sur lesquels portent ces publications. Le résultat a été présenté dans le graphique suivant :



Graphique 2 – Les articles dans ASp : les compétences et sujets

(EE = expression écrite, EO = expression orale, CE = compréhension écrite)

Les deux auteurs justifient la prédominance de l'expression écrite entre autres par la volonté d'apporter des solutions pour améliorer l'écrit des étudiants qui laisse beaucoup à désirer, et par la nécessité d'enseigner l'écriture dans un registre professionnel adéquat au domaine enseigné. Ils estiment également que les chercheurs ont plus de facilités à constituer un corpus écrit qu'un corpus oral.

Toutes ces données nous amènent à dire que le LANSAD n'est pas restreint à un secteur universitaire dépourvu du volet recherche, ni qu'il ne s'intéresse qu'aux langues de spécialité, mais que le LANSAD est un secteur d'enseignement **et** de recherche. Il étudie la langue de

spécialité et s'intéresse également à beaucoup d'autres thèmes tels que les TICE³¹, les compétences, les dispositifs, l'évaluation, la création d'outils pédagogiques, la FASP (la fiction à substrat professionnel), etc. Autrement dit, le LANSAD contient la langue de spécialité et n'est pas limité à son étude.

2. La recherche sur la motivation des étudiants

Pour rester dans le cadre défini de notre étude, nous allons maintenant aborder la motivation des étudiants, une variable affective qui semble figurer dans la liste des premiers sujets traités dans le cadre de la recherche en LANSAD effectuée aux débuts mêmes de cette discipline.

Ainsi les thèses soutenues au cours des années 1971-1985 portent pour un quart d'entre elles sur la didactique, en particulier sur

- les besoins des apprenants
- la motivation
- les formes d'enseignement de « l'anglais pour non-spécialistes » et la formation dans divers domaines d'activité (ou de connaissance) : chimie, informatique, gestion, psychologie ou dans les entreprises (Mémet, 2008 : 17).

La motivation dans l'apprentissage de la L2 est une question récurrente en recherche. Elle se trouve au centre des questionnements car elle est liée au processus d'apprentissage des L2. Le modèle le plus fréquemment cité en matière de motivation est le modèle socio-éducatif qui, dans une récente version (Gardner, 2001), est composé de quatre sections principales : influences externes, différences individuelles, contexte de l'acquisition de la langue et résultats. Ce modèle n'est pas unanimement accepté. Par exemple, pour Csizér et Dörnyei (2005 : 20), la motivation n'est pas directement liée au résultat (apprentissage) : « La motivation est indirectement liée au résultat de l'apprentissage car elle est, par définition, un antécédent du comportement et non un antécédent du succès³² ».

On distingue plusieurs sortes de motivation. Soit l'étudiant vient en cours de langue avec une motivation pré-existante (motivation intrinsèque ou motivation intégrative), soit il devient motivé car la motivation est générée par les activités et l'atmosphère de la classe (motivation extrinsèque ou motivation instrumentale). Néanmoins, la distinction entre la motivation instrumentale et la motivation intégrative, qui est faite dès le tout début de la recherche sur la motivation, nous montre comment les objectifs des étudiants varient. Des études menées en France dans le cadre des classes LANSAD démontrent que les orientations

³¹ Notamment les travaux portant sur les centres de ressources en langues (CRL) qui se développent depuis quelques années en France et qui offrent aux étudiants LANSAD des formations de langues en autonomie (auto-formation) ou en autonomie guidée.

³² « *Motivation is only indirectly related to learning outcomes/achievement because it is, by definition, an antecedent of behavior rather than of achievement* ».

sont majoritairement instrumentales (Chaplier, 2012; Baisnée, 2008) car les étudiants sont conscients qu'apprendre l'anglais va leur servir dans leur vie professionnelle. Dans l'enquête réalisée par Baisnée (*ibid.*), où elle interroge par questionnaire 80 étudiants en première année de GEA (Gestion des Entreprises et des Administrations) à l'IUT de Sceaux, 90% des répondants affirment qu'ils ont conscience qu'apprendre et maîtriser l'anglais jouera en leur faveur dans le domaine professionnel. Mais cette motivation instrumentale et donc, extrinsèque, de ces étudiants se traduit par un manque de persévérance et d'engagement vis-à-vis de l'apprentissage de la langue en dehors des heures programmées en classe.

Dans le cadre de notre étude, nous estimons que la motivation des étudiants pour le LANSAD est importante car elle permet un engagement et des efforts de leur part dans l'apprentissage de la langue anglaise et dans la communication dans cette langue.

II. LE LANSAD EN ALGERIE

Si le LANSAD est un secteur de recherche assez répandu en France, en Algérie il est quasi-inexistant en tant que tel car les enseignements d'anglais effectués à l'université ne sont nullement valorisés. Ils sont assurés par des vacataires, avec des conditions de travail peu favorables : salaire médiocre, manque de moyens matériels, manque de programmes avec des objectifs bien élaborés, horaires souvent inadéquats, etc. Nous pouvons rapporter ici les propos d'une enseignante vacataire d'anglais dans un département de l'université de Béjaia qui nous confiait que ses cours étaient toujours programmés en fin de journée ou en fin de semaine, et que le taux d'absentéisme des étudiants était important. Elle nous répétait aussi les recommandations du responsable de ce département qui lui demandait de se limiter dans ses cours à l'étude des textes scientifiques et de ne pas introduire des activités de production orale ou de compréhension de l'oral, car selon lui, la compréhension écrite nécessite moins de temps en classe, ce qui permet de faire suffisamment de cours pendant le semestre pour pouvoir faire passer l'évaluation aux étudiants et avoir les notes sans lesquelles le semestre ne serait pas validé par l'administration de l'université.

Nous avons constaté, pendant la période où nous avons effectué notre étude, à travers nos différentes discussions avec les enseignants, les étudiants et certains responsables de départements, que beaucoup reste à faire au niveau de l'enseignement des langues, en l'occurrence l'anglais, au sein des départements scientifiques et techniques. Ces personnes qui nous ont déclaré être conscientes de la grande importance de cette langue pensaient également que le changement, à ce stade, ne dépendait pas de la volonté individuelle, mais qu'il faudrait des décisions provenant d'une véritable volonté institutionnelle des autorités de tutelle. D'un

côté, il faudrait beaucoup de temps pour instaurer une nouvelle structure pour les enseignements de langue dans les universités scientifiques et, de l'autre côté, beaucoup de moyens financiers seraient requis pour la création de départements de langues et le recrutement d'enseignants titulaires. A l'heure actuelle, ces mesures ne semblent pas être une priorité dans le pays.

Notre analyse des données nous permettra, nous l'espérons, de mesurer les conséquences d'une telle différence de situation.

Deuxième partie

Le cadre théorique et méthodologique

Chapitre I

Les notions fondamentales

Nous nous intéressons dans ce travail de recherche à la notion de volonté de communiquer en classe et à l'utilisation des stratégies de communication par des étudiants LANSAD dans deux contextes différents. Pour ce faire, il nous faut présenter certaines variables que nous pensons indispensables pour la compréhension des fondements théoriques de notre étude.

Les notions que nous allons aborder dans cette partie sont soit à l'origine de l'apparition de nos deux variables dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, soit en lien direct avec ces dernières.

I. LES DIFFERENCES INDIVIDUELLES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES

Les deux variables de cette recherche s'inscrivent dans le cadre de ce qu'on appelle les différences individuelles dans l'apprentissage des langues (*individual differences*). En fait, récemment, dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux causes et facteurs qui déterminent la réussite d'un apprenant dans sa tâche d'apprentissage et la maîtrise d'une langue qui n'est pas la sienne. Au-delà de l'intérêt porté aux conditions socio-culturelles dans lesquelles l'apprenant est immergé, et qui sont sans doute aussi de grande importance car elles peuvent influencer le pourquoi, le comment et l'efficacité de l'apprentissage, les chercheurs ont commencé à s'interroger et à explorer une dimension de cet acte (l'apprentissage) qui est la dimension humaine ou individuelle. Certes, les langues s'apprennent dans un contexte social et culturel que les apprenants peuvent avoir ou ne pas avoir en commun, mais en chaque individu existe une sorte de moteur qui regroupe une liste de caractéristiques uniques, propres à cet individu et qui font de lui un être humain différent de tous les autres êtres humains et qui font aussi que chaque individu apprend d'une manière qui lui est propre, qui n'est pas partagée avec les autres. Ces caractéristiques sont nommées les différences individuelles.

La recherche sur les différences individuelles dans l'apprentissage des langues vient de la recherche en psychologie et, dans ce cadre-là, il est pertinent de se référer à deux grandes théories (les plus influentes) qui analysent et expliquent l'origine et la nature des différences individuelles. La théorie des intelligences multiples (*multiple intelligence theory*) de Gardner estime que les individus ont des intelligences différentes et donc des modes d'assimilation et d'apprentissage variés (intelligence mathématique, intelligence musicale, etc.) et la théorie de la programmation neuro-linguistique (*neuro-linguistic programming*) avance que les êtres humains perçoivent les stimuli extérieurs et les assimilent de façon non identique. Chacun a

son mode « préféré » de réception : l'un peut être plus à l'aise avec le visuel et l'autre avec l'audio, l'un apprend mieux en manipulant, touchant et l'autre regarde, etc.

La recherche sur l'apprentissage des langues s'imprègne des études en psychologie et, à travers la recherche, essaye constamment de comprendre l'apprenant comme individu qui diffère des autres et d'expliquer les mécanismes qui rentrent en jeu dans le processus d'apprentissage dans le but de mieux adapter les programmes et accommoder les méthodes et les activités en classe.

Dans ce qui suit, nous allons voir quelques définitions des différences individuelles proposées par différents chercheurs. Ainsi, nous allons mieux comprendre ce qui se cache derrière les inégalités perçues parmi les apprenants d'une langue même en étant dans un contexte d'apprentissage similaire et en étant exposés à des conditions identiques. Ensuite, nous allons citer les différences individuelles telles qu'elles sont regroupées et différenciées par les chercheurs.

A vouloir chercher une définition exacte de ce que l'expression « différences individuelles » veut dire, on se rend compte qu'il est difficile de donner une définition précise de ce concept et même les chercheurs qui ont passé des années à travailler sur ce sujet n'arrivent pas à donner une définition sur laquelle tout le monde peut se mettre d'accord. Dörnyei (2005) a évoqué ce défi (*challenge*) auquel, souvent, les chercheurs dans ce domaine se trouvent confrontés. Il définit les différences individuelles comme étant des « traits de caractère personnels et stables qui sont censés être identiques chez tous les individus, mais sur lesquels ils se différencient plus ou moins »³³ (Dörnyei, 2005 : 4). Un autre problème, qui lui aussi est considéré comme une source de confusion dans ce secteur de recherche, est la classification des différences individuelles. Néanmoins, certains chercheurs ont proposé des taxonomies regroupant ces dernières (Ellis, 2004 ; Johnson, 2001). La recherche sur les différences individuelles dans l'apprentissage des langues étrangères a commencé dès les années 1970. Les chercheurs se sont focalisés sur l'aptitude (et l'intelligence) afin d'identifier et de prédire les chances d'un apprenant de réussir son apprentissage de la langue. Ceci s'est manifesté par les différents tests développés à cet effet, par exemple le *Modern Language Aptitude Battery* développé par Carroll et Sapon en 1959 (Ellis, 2004). Puis, la recherche s'est réorientée vers une autre fin, qui est l'explication ou la justification des différences en termes de succès entre différents apprenants d'une langue étrangère (Ellis, *ibid.*).

³³ « *Dimensions of enduring personal characteristics that are assumed to apply to everybody and on which people differ by degree* ».

II. L'OUTPUT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Swain (1985), contrairement à Krashen (1984) qui affirme la nécessité et la suffisance d'un *input* compréhensible (*comprehensible input*), avance que pour qu'une langue soit apprise, elle doit avant tout être pratiquée (parlée ou écrite) et ceci dès les débuts de l'apprentissage. Selon elle, un apprenant doit vite être « poussé » à produire dans la langue si on veut qu'il acquière une maîtrise de cette langue, et ce dans un délai très court. En effet, la production précoce dans la langue cible aiderait l'apprenant à tester des hypothèses, et savoir par la suite ne garder que celles qui sont justes; à commettre des erreurs et à les corriger ; à négocier le sens (*negociation of meaning*) ; et à savoir quelles sont ses faiblesses et ses manques pour y pallier. Selon Swain, l'*output* a principalement trois fonctions.

- *La fonction de repérage et de déclic (noticing/triggering function)* : à travers la production, l'apprenant prête attention à ce qu'il veut transmettre, mais ne peut pas parler ou communiquer parce qu'il n'a pas les moyens linguistiques suffisants pour s'exprimer. Il va donc savoir où sont ses faiblesses (et ses compétences aussi, bien sûr) et va ainsi pouvoir les travailler. Cette particularité ne peut être activée ou atteinte sans que l'apprenant soit « poussé » à pratiquer la langue ou, autrement dit, à générer de l'*output*. Dans ce genre de situations, l'apprenant ne se limite pas à observer sa propre langue, mais aussi celle de ses interlocuteurs. Il peut remarquer comment la langue est utilisée par les autres et peut apprendre à travers ses interactions.

- *La fonction du contrôle des hypothèses* : au début de l'apprentissage, les apprenants ne développent pas leur système langagier d'un seul coup. La production dans la langue cible va permettre à ces apprenants d'utiliser des mots et de construire des phrases en se basant sur le peu qu'ils ont déjà acquis ; ces phrases ne sont pas toujours correctes, ou plutôt sont souvent incorrectes. Quand l'apprenant produit de telles formules ou expressions, on dit qu'il est en train de formuler des hypothèses et de les tester. Ceci lui permettra, par la suite, de recevoir du *feedback* (des corrections) de ses interlocuteurs (enseignant, camarades de classe, locuteur plus expérimenté ou natif) qui va le pousser à corriger ses fautes et, enfin, à apprendre la nouvelle structure.

- *La fonction métalinguistique ou réflexive* : on parle de métalinguistique quand on évoque le processus interne qui aide un individu à « penser » ou « réfléchir » à sa propre langue ou ses compétences langagières. L'avantage de cette fonction est qu'elle permet de contrôler l'*output* et d'intérioriser les règles et les formes de la langue.

III. L'INTERACTION

En 1983, Long a développé, à partir du travail de Hatch (1978a ; 1978b) ce qu'on nomme l'hypothèse de l'interaction (*the interaction hypothesis*). Ce travail a été ensuite développé par lui-même et d'autres chercheurs (Long, 1985 ; 1996; Gass & Varonis 1989, 1994; Pica, 1994). L'hypothèse de l'interaction met l'accent sur la conversation comme un élément essentiel, voire une condition suffisante (Lightbown & Spada, 2006), pour le développement de la compétence en langue. L'interaction, avec les modifications et ajustements linguistiques et discursifs qui l'accompagnent, offre une vraie source d'*input* nécessaire pour l'apprenant débutant. Long part de l'interaction entre des locuteurs natifs et des apprenants non-natifs. Lors de l'interaction, le locuteur natif demande à l'apprenant de répéter ou de reformuler ce qu'il a dit afin qu'il soit compris, et essaye lui aussi d'ajuster son langage pour que celui-ci soit accessible. Cette négociation et cet ajustement de discours facilitent l'acquisition en permettant à l'apprenant de recevoir du *feedback*, de modifier sa langue et de réutiliser l'*input* pour produire des phrases plus correctes. Ainsi, en interagissant dans la langue cible avec ses locuteurs, l'apprenant reçoit du *feedback* qui lui permet de corriger ses erreurs et d'apprendre la formulation correcte des phrases, de recevoir de l'*input* qui est généré par l'interaction, et de produire de l'*output*. Cette hypothèse rejoint ainsi celle de Krashen (1984 ; 1985) sur l'utilité de l'*input* compréhensible et celle de Swain (1985) sur la nécessité de l'*output* pour l'acquisition de la langue. En effet, Long était d'accord avec le principe de la nécessité de l'*input* tel que revendiqué par Krashen dans sa théorie ; néanmoins, il insiste sur le fait que les apprenants n'ont pas besoin d'un *input* simplifié pour être intelligible (*comprehensible input*), mais le plus important est qu'ils aient l'opportunité d'interagir avec les locuteurs de cette langue afin d'atteindre la compréhension mutuelle à travers cette négociation (Lightbown & Spada, 2006). Pour démontrer son hypothèse de la contribution de l'interaction modifiée à l'acquisition de la langue, Long (1983) présente trois points essentiels pour résumer cette relation entre la première et la deuxième variable :

- l'interaction modifiée rend l'*input* compréhensible.
- l'*input* compréhensible facilite l'acquisition.

Alors,

- l'interaction modifiée facilite l'acquisition.

Selon Lightbown et Spada (2006), l'interaction modifiée ne se limite pas à la simplification linguistique, mais elle peut aussi entraîner d'autres éléments : utiliser des gestes, diminuer le débit lors de la prise de parole, donner plus d'indices pour une meilleure

compréhension, etc., et ils citent trois situations pour illustrer l'interaction modifiée lors des conversations :

- *la vérification de la compréhension* : la situation où le locuteur natif s'assure de la compréhension de l'apprenant de sa langue ;
- *la demande de clarification* : qui provient de l'apprenant lui-même dans le cas où il n'arrive pas à comprendre ce que le locuteur dit ;
- *la répétition ou la paraphrase* : la répétition par le locuteur natif de sa ou ses propres phrases.

Dans sa nouvelle version de l'hypothèse de l'interaction, Long (1996) met l'accent plus particulièrement sur le rôle important de la correction (*corrective feedback*) pour le développement de la langue des apprenants.

Nous avons voulu aborder la théorie de l'interaction car nous menons notre enquête sur la communication en classe d'anglais langue étrangère en analysant deux variables relatives à ce domaine et qui sont la volonté de communiquer et l'utilisation des stratégies de communication. Il est donc évident que ces deux variables ne peuvent être observées ou analysées et ne peuvent se manifester que dans un contexte d'interaction nécessitant l'utilisation, par les participants de notre étude, de l'anglais dans un contexte académique.

IV. L'INTER-LANGUE ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Selinker a forgé un nouveau concept en didactique des langues en 1972 : *interlanguage*, traduit par « inter-langue » en français. Il utilise ce terme pour évoquer le chemin que font les apprenants entre le début de l'apprentissage et la phase de maîtrise de la langue, c'est-à-dire, les connaissances intermédiaires des apprenants au long du processus d'apprentissage (voir la figure 2 ci-dessous). L'inter-langue signifie alors pour lui la langue des apprenants de langue avant que celle-ci atteigne un niveau avancé. L'inter-langue est alors, dans ce sens-là, une langue pleine d'erreurs et qui se situe entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible : souvent les apprenants mélangent les deux et produisent des phrases approximatives en introduisant les deux langues surtout dans le cas où les deux langues sont de la même famille.

L'étude de l'inter-langue a suscité l'intérêt de nombre de chercheurs dans le domaine et on doit l'émergence de la notion de stratégies de communication en partie à l'étude de l'inter-langue. Selinker (*ibid.*) a identifié cinq processus³⁴ principaux de l'inter-langue et deux de ces

³⁴ Selinker (1972 : 52) : (1) le transfert à partir de L1, (2) le transfert d'apprentissage de L2, (3) la surgénéralisation des règles de L2, (4) les stratégies de communication, (5) les stratégies d'apprentissage de L2.

processus sont distingués comme des stratégies : stratégies d'apprentissage et stratégies de communication.

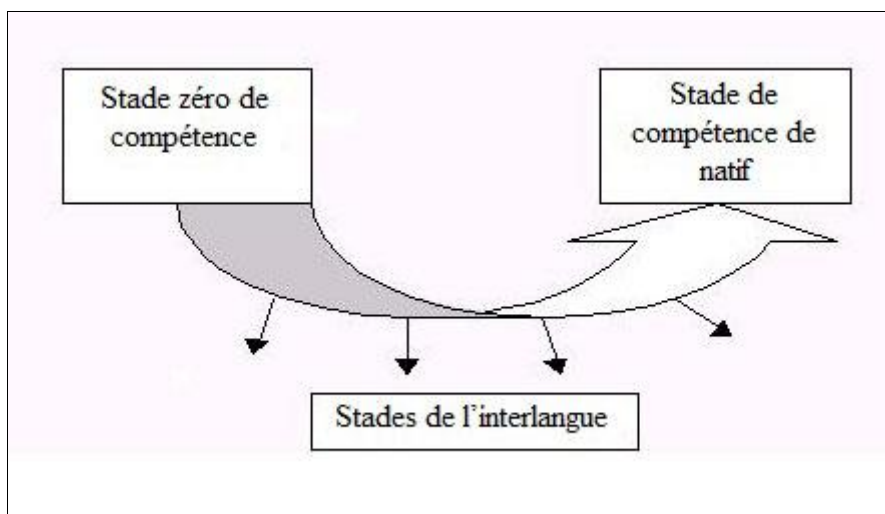


Figure 2 – Le système de l'inter-langue, adapté de Luciano Mariani (1994)

V. LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

La didactique des langues aujourd'hui accorde une importance de plus en plus grande à l'acteur principal qu'est l'apprenant, et aux caractéristiques cognitives, psychologiques et sociales qui affectent son apprentissage.

Certains didacticiens, que nous estimons s'inscrire dans une démarche de « comparaison », ont donc commencé, à partir de ce principe, à essayer de comprendre pourquoi les apprenants ne réussissent pas tous, ou du moins réussissent de différentes manières et à différents rythmes, dans l'apprentissage des langues. En d'autres termes, pourquoi y a-t-il des différences individuelles dans le processus d'apprentissage?

La genèse du terme « stratégies d'apprentissage » revient à l'initiative de chercheurs qui voulaient répertorier les qualités de l'apprenant qui réussit son apprentissage pour pouvoir les transmettre à ceux qui réussissent le moins. En effet, tout a commencé avec des études menées et publiées par des chercheurs tels que Rubin (1975), Stern, (1975), Naiman, Froanlich, Stern et Toedesco (1978), et plus récemment par Rubin et Thompson (1994). L'enquête de ces derniers est publiée sous le titre « *How to be a more successful language learner ?* ». Comme son nom l'indique, cette étude a permis d'identifier un nombre de bonnes « stratégies » et actions communément utilisées par les apprenants. La recherche sur « *Good language learners-GLLs* » s'est étendue. La recherche sur ce sujet démontre que les « bons » apprenants adoptent fréquemment des stratégies qui leur permettaient de réussir leur tâche et

d'atteindre les objectifs qu'ils se fixent (Rubin, 1975 ; Stevick, 1989). Donc, plus un apprenant est stratégique, plus il réussit. Par conséquent, l'intérêt dans le domaine de la didactique des langues s'est tourné vers l'étude approfondie des stratégies d'apprentissage et des facteurs affectant leur utilisation (par exemple, Oxford, 1990 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; Cohen, 1998).

Les deux axes majeurs qui suscitent débat dans ce domaine restent la définition et la classification des stratégies d'apprentissage. L'une des définitions les plus connues est celle proposée par Oxford qui les considère comme « des comportements précis entrepris par les étudiants et leur permettant de rendre leur expérience d'apprentissage plus facile, plus rapide, plus amusante, plus autonome, plus efficace, et plus transférable à des situations nouvelles³⁵ » (1990 : 8). Dans le Dictionnaire Longman, nous retrouvons la définition suivante : « les stratégies d'apprentissage sont des comportements et des réflexions intentionnelles que les étudiants utilisent pendant l'apprentissage pour les aider à mieux comprendre, apprendre ou retenir des informations nouvelles³⁶ » (Richards, Platt & Platt, 1992 : 209). Une autre définition que nous proposons ici est celle d'O'Malley & Chamot qui définissent ces stratégies comme « des pensées et des comportements particuliers que les personnes utilisent pour mieux comprendre, apprendre, ou retenir de nouvelles informations³⁷ » (1990 : 1).

Nous pouvons dire alors, de manière générale, que les stratégies d'apprentissage sont des techniques que l'apprenant emploie dans le but d'apprendre vite et en toute efficacité. Elles jouent aussi un rôle important dans l'autonomisation des apprenants et de leur engagement dans l'apprentissage qui sont des éléments essentiels pour le développement des compétences et de la confiance en soi.

Le second fil conducteur dans l'étude des stratégies d'apprentissage est leur classification. Plusieurs chercheurs ont donc proposé des modèles et des taxonomies pour catégoriser les différentes stratégies des apprenants (Oxford, 1990; Bialystok, 1981; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper & Russo, 1985; Willing, 1988; Stern, 1992; Ellis, 1994). Les taxonomies proposées sont relativement similaires, sans grande différence entre les unes et les autres. Nous allons présenter trois d'entre elles qui sont proposées par des auteurs devenus des références dans le domaine.

³⁵ « *Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations* ».

³⁶ « *Learning strategies are intentional behavior and thoughts that learners make use of during learning in order to better help them understand, learn, or remember new information* ».

³⁷ « *Special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information* ».

1. Les taxonomies des stratégies d'apprentissage

1.1. La taxonomie d'O'Malley et al. (1985)

O'Malley *et al.* (1985), qui ont prouvé dans leur étude que les étudiants compétents utilisent un plus grand nombre de stratégies que les moins compétents, divisent les stratégies d'apprentissage en trois catégories.

- Les stratégies métacognitives

Elles sont directement liées à l'exécution des tâches. Celles-ci exigent de la planification et de la réflexion sur l'apprentissage, ainsi que le contrôle de sa propre production ou de la compréhension de langue. Ce type de stratégies permet aussi l'évaluation des tâches. Parmi les stratégies de nature métacognitive, nous pouvons citer l'attention dirigée, l'attention sélective, l'autogestion, la planification opérationnelle, l'auto-contrôle ou l'auto-surveillance, l'auto-évaluation, etc.

- Les stratégies cognitives

Ces stratégies concernent la manipulation directe du matériel pédagogique spécifique et elles sont, par conséquent, limitées à des tâches précises de l'apprentissage. Les stratégies cognitives sont composées de stratégies telles que la répétition, la traduction, le ressourcement, la prise de notes, la déduction, la représentation auditive, la contextualisation, le transfert, l'inférence, etc.

- Les stratégies socio-affectives

Elles sont liées à la médiation des activités sociales et des relations interpersonnelles. De ce fait, la coopération et les demandes de clarification sont les stratégies les plus saillantes de cette catégorie.

Sur le même principe de cette classification d'O'Malley *et al.* en 1985, O'Malley et Chamot (1990) ont aussi proposé une taxonomie comportant les mêmes types de stratégies.

1.2. La taxonomie de Rubin (1987)

Rubin différencie entre trois groupes de stratégies également. Ces trois groupes de stratégies font partie soit des stratégies directes qui englobent les stratégies cognitives et métacognitives, soit des stratégies indirectes qui sont les stratégies communicatives et les stratégies sociales.

- Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage forment le premier groupe des stratégies que Rubin considère comme des stratégies contribuant directement à l'apprentissage de la langue et au

développement de l'inter-langue. Ces stratégies sont développées par l'apprenant et sont de nature cognitive et métacognitive. Les stratégies cognitives sont toutes les mesures prises par l'apprenant dans le processus de l'apprentissage et la résolution des problèmes et qui, toujours selon Rubin incluent : clarifier, vérifier, deviner, inférer, déduire ainsi que le raisonnement inductif, la pratique, la mémorisation, le suivi ou le contrôle, etc.

- *Les stratégies de communication*

Elles sont moins directement liées à l'apprentissage car elles se focalisent en premier lieu sur les participations aux conversations et la compréhension des messages de l'interlocuteur. Elles permettent de remédier aux difficultés de production ou de compréhension lors de la communication.

- *Les stratégies sociales*

Le dernier groupe de stratégies est celui des stratégies sociales, qui représentent toutes les démarches et activités dans lesquelles s'engage l'apprenant afin d'avoir les opportunités adéquates d'exposition à la langue et des opportunités de pratiquer (leurs connaissances). Ces stratégies permettent une exposition à la langue (*input*) et permettent probablement la production (*output*), mais sont toutefois indirectement liées à l'apprentissage de la langue car elles ne mènent pas directement aux processus d'acquisition et d'utilisation de la langue.

1.3. La taxonomie d'Oxford (1990)

Oxford a certainement élaboré la taxonomie la plus reconnue et la plus couramment utilisée dans le domaine de l'enseignement des langues, la plus complète aussi. Sa classification des stratégies d'apprentissage est à la base du questionnaire des stratégies d'apprentissage de l'étudiant des langues secondes (*the Strategy Inventory for Language Learning-SILL*) qui est très connu et très utilisé comme l'outil de recherche incontournable dans les recherches sur les stratégies déployées par les apprenants. Dans cette classification, Oxford distingue entre les stratégies directes et les stratégies indirectes qui se divisent à leur tour en plusieurs autres sous-stratégies³⁸.

Les stratégies *directes* sont, selon Oxford, les stratégies qui sont en relation directe avec l'apprentissage. Celles-ci comprennent trois stratégies principales :

- les stratégies de *mémoire* qui permettent de créer des liens mentaux, appliquer des images aux sons, réviser et agir pour apprendre ;

³⁸ Les termes utilisés dans cette taxonomie sont ceux employés par Wang (2015) en reprenant la traduction de la taxonomie proposée en 1999 par Barbot et Camatarri.

- les stratégies *cognitives* qui permettent de pratiquer la langue, recevoir et envoyer des messages, analyser et raisonner, créer des structures ;

- les stratégies de *compensation* qui permettent de deviner intelligemment et de compenser ses limites de production de la langue que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Les stratégies *indirectes*, comme leur nom l'indique, contribuent indirectement à l'apprentissage de la langue et sont réparties également dans trois groupes de stratégies :

- les stratégies *métacognitives* permettent une réflexion de l'apprenant sur ses propres actions et, donc, de focaliser des actions d'apprentissage, de planifier et aménager ses apprentissages et de s'auto-évaluer ;

- les stratégies *affectives* ont un rôle de régulation des états psychologiques de l'apprenant. Selon Oxford, ces stratégies permettent de contrôler son anxiété, de s'encourager, et de prendre son pouls émotionnel ;

- les stratégies *sociales* représentent la dimension collaborative des stratégies. Oxford cite dans le cadre de ce type de stratégies des actions telles que poser des questions, coopérer et créer des relations empathiques avec les autres.

Les stratégies de communication se distinguent des stratégies d'apprentissage dans le sens où les premières sont étroitement liées à l'utilisation de la langue (résolution de problèmes rencontrés lors de la production), tandis que les secondes facilitent la tâche pour un meilleur apprentissage de cette langue (une aide) et pour le développement de l'inter-langue : « Les stratégies d'apprentissage sont les activités dans lesquelles les apprenants s'engagent dans le but d'améliorer leur compétences linguistiques ³⁹ » (Færch & Kasper, 1983 : 101). Il est logique de dire que les stratégies de communication peuvent aussi contribuer à l'apprentissage de la langue car en prenant en considération la notion d'*output* de Swain (1985) qui prône que la production de l'apprenant, qui commet des erreurs et les corrige, contribue à son apprentissage de la langue et permet la réception de l'*input*, nous pouvons alors dire que les stratégies de communication sont aussi des stratégies qui permettent l'apprentissage. Néanmoins, leur contribution n'est qu'indirectement liée au développement de la compétence en L2.

³⁹ « The learning strategies refer to activities in which the learner may engage for the purpose of improving target language competence ».

2. La notion de conscience dans l'étude des stratégies

Dans l'étude des stratégies, les chercheurs semblent être partagés sur plusieurs points : sur la définition des stratégies, sur leur classification, et aussi sur l'élément de conscience et d'attention dans leur emploi.

En effet, un coup d'œil aux différentes définitions proposées nous permet de soulever ce point de désaccord. Selon Wenden (1987), Tarone (1983), Bialystok (1990) et Oxford (1990 ; 1996 ; 2003), les stratégies sont intentionnellement choisies et mises en œuvre par les apprenants.

L'avis de Færch et Kasper (1983), en revanche, ne semble pas être tranché sur la question. Dans leur définition⁴⁰ des stratégies de communication, ils utilisent l'expression « *potentially conscious plans* » pour stipuler que les stratégies peuvent être consciemment choisies, mais la possibilité qu'elles ne le soient pas reste toujours présente.

Dans un article sur les stratégies des apprenants de langues, Jeannot et Chanier (2008) citent Cohen (1996) dont l'approche éclectique de cette notion de conscience départage les chercheurs. En effet, Cohen distingue entre une « attention périphérique » et une « attention focale ». Selon lui, les stratégies de l'apprenant sont soit consciemment choisies (attention focale), soit elles sont employées d'une façon moins consciente car l'apprenant, dans ce cas, les déploie en se concentrant sur plusieurs éléments en même temps (attention périphérique). Mais Cohen met une condition pour que les techniques utilisées par l'apprenant soient appelées stratégies. Si l'apprenant est en mesure de se souvenir de ses stratégies, de les identifier et de les décrire si on lui pose des questions, on peut alors les qualifier de stratégies ; si au contraire il n'est pas capable de le faire, à ce moment-là, on ne peut plus considérer sa démarche comme une utilisation de stratégies, mais plutôt comme des processus (cité dans Jeannot & Chanier, 2008).

⁴⁰ « *Potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal* ».

Chapitre II

La volonté de communiquer

Nous nous proposons ici de mettre en lumière les différents fondements théoriques liés à la volonté de communiquer. Nous commencerons par évoquer les origines de cette variable avant qu'elle ne soit intégrée au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Ensuite, nous discuterons la volonté de communiquer dans deux contextes relativement différents et dans lesquels diverses variables interviennent : le contexte de la langue maternelle (L1) et le contexte de la L2. Nous pourrions alors passer à la discussion de la volonté de communiquer dans le cadre particulier de la classe de langue. Nous finirons le chapitre en abordant la notion de volonté de communiquer comme un objectif des programmes de langues.

I. LA VOLONTE DE COMMUNIQUER : LES ORIGINES

La volonté de communiquer est un concept qui est apparu dans les années 80 pour expliquer les différences individuelles en termes de comportements communicatifs dans la langue maternelle. Les recherches dans ce domaine s'intéressaient alors principalement à trois variables.

- *La non-volonté de communiquer* est, à l'origine, un concept développé et étudié par Burgoon (1976) qui le définit comme « une tendance chronique à éviter et/ou à dévaloriser la communication orale⁴¹ ». Pour corroborer l'existence d'une telle tendance chez les individus, Burgoon s'est appuyé sur les résultats de travaux de recherches ayant un lien avec la communication dans différents domaines. Ces travaux soulignent souvent les différences entre les individus dans leur volonté de communiquer dans diverses situations (McCroskey & Baer, 1985).

- *La prédisposition à un comportement verbal*, expliquent Mortensen *et al.* (1977) est le fait que chaque personne est « prédisposée » à parler plus ou moins et avec une certaine conformité dans différentes situations bien qu'ils admettent que le comportement communicatif varie selon la situation et le contexte.

- *La timidité* est souvent associée à des termes comme l'anxiété sociale et elle est généralement conçue comme une prédisposition et un trait de caractère de beaucoup de personnes. McCroskey et Richmond (1982 : 460) la définissent comme « une tendance à être timide, réservé, et surtout parler peu »⁴².

⁴¹ « *A chronic tendency to avoid and/or devalue oral communication* ».

⁴² « *The tendency to be timid, reserved, and most specifically, talk less* ».

II. LA VOLONTÉ DE COMMUNIQUER EN LANGUE MATERNELLE

La volonté de communiquer (*willingness to communicate*) est une variable qui a vu le jour dans le domaine des études sur la communication en langue maternelle (L1) (McCroskey & Baer, 1985; McCroskey & Richmond, 1987 ; 1991). Cette variable est développée par McCroskey et ses collègues pour justifier ou expliquer les différences individuelles dans la fréquence de communication chez les personnes dans leur langue maternelle et a été définie comme suit : « la probabilité qu'un individu choisit de parler quand une occasion de communication se présente à lui⁴³ » (McCroskey & Baer, 1985 : SP).

En L1, la volonté de communiquer est considérée comme un trait de personnalité stable et inchangeable. C'est ce trait de caractère qui fait que certaines personnes parlent beaucoup et sont assez communicatives alors que d'autres ont tendance à préférer le silence, quelles que soient les conditions dans lesquelles elles se trouvent (les situations communicatives) : que la personne soit dans une situation formelle (lieu de travail, colloque, etc.) ou informelle (discussion entre amis, dîner familial, etc.), sa tendance à parler et à communiquer avec les autres personnes présentes est la même ; elle est statique. Cette personne est soit très communicative et, ainsi elle va prendre part à toutes les discussions et va parler beaucoup, ou bien elle va être peu communicative et elle ne parlera que si on lui adresse la parole (répondre seulement et ne jamais ou rarement initier de conversations ou aborder un sujet qui suscite la discussion et des échanges communicatifs).

La volonté de communiquer explique ainsi pourquoi des divergences en termes d'actes de communication (ou de fréquence de communication) existent entre différentes personnes dans des situations identiques comme cela a été démontré par les résultats d'une étude menée par MacDonald en 1972 où il a comparé des personnes qui se sont portées volontaires pour participer à une étude où elles avaient à parler (discussions) et des personnes qui ne voulaient pas y prendre part (en les convainquant). Les résultats de cette étude ont révélé que les volontaires avaient plus d'amis que les non volontaires et, dans une étude similaire, Hayes, Meltzer et Lundberg (1968) ont déduit que les volontaires avaient tendance à parler plus que les non volontaires. Evidemment, se porter volontaire pour participer à une activité qui, on le sait, va être communicative, est la preuve d'une grande volonté de communiquer contrairement au fait de ne pas vouloir y prendre part qui reflète la non volonté de communiquer.

⁴³ « *The probability that an individual will choose to initiate communication, more specifically talk, when free to do so* ».

Le concept de la volonté de communiquer vient des travaux en communication de Burgoon (1976) sur la variable qu'elle appelle « *unwillingness to communicate* » et qu'elle considère comme un aspect négatif du moment où elle entrave la communication interpersonnelle et limite le temps de parole des individus. Burgoon définit cette réticence à communiquer (ou non volonté de communiquer) comme étant « la tendance chronique d'éviter et/ou de dévaloriser la communication orale et de considérer la communication sans grand intérêt⁴⁴ » (*ibid.* : 60). La notion de *unwillingness to communicate* est donc vue sous une facette négative ; McCroskey et ses collègues (1985 ; 1987 ; 1991) ont abordé l'autre facette qui est l'aspect positif que représente cette variable qui détermine l'engagement et le temps que les personnes décident de consacrer à la communication interpersonnelle.

Néanmoins, elle dépend de plusieurs facteurs tels que l'introversion, l'estime de soi, les compétences en langue ou en communication et la crainte de communiquer ; on remarque ici que les traits de personnalité sont les facteurs les plus susceptibles d'influencer la volonté de communiquer.

McCroskey et Baer (1985) affirment que bien que certains facteurs situationnels tels que l'humeur d'une personne tel jour, la relation à l'interlocuteur, etc., peuvent définir la volonté de communiquer d'une personne, cette volonté reste régulière d'une situation à une autre et elle est influencée par de nombreuses variables : l'appréhension liée à la communication, la perception de sa propre compétence linguistique, l'estime de soi, l'introversion, l'extraversion, etc.

En 1994, MacIntyre (Figure 3) a conçu un modèle des facteurs qui impactent la volonté de communiquer chez les individus en se basant sur les résultats d'une étude qu'il a menée dans le contexte canadien. Il est parvenu à découvrir que la volonté de communiquer est principalement due au degré d'appréhension liée à la communication et à la perception de sa propre compétence linguistique, deux variables qui trouvent leur origine dans l'introversion et l'estime de soi.

L'appréhension liée à la communication est une sensation de tension et de peur associée à la communication, avec une ou plusieurs personnes, qu'elle soit réelle ou anticipée, et la perception de sa propre compétence à communiquer est le jugement qu'une personne porte sur sa capacité à mener à bien une conversation ou un discours. Ces deux facteurs sont étroitement liés pour influencer la volonté de communiquer qui, à son tour, détermine la fréquence de la communication.

⁴⁴ « *A chronic tendency to avoid and/or devalue oral communication and to view the communication situation as relatively unrewarding* ».

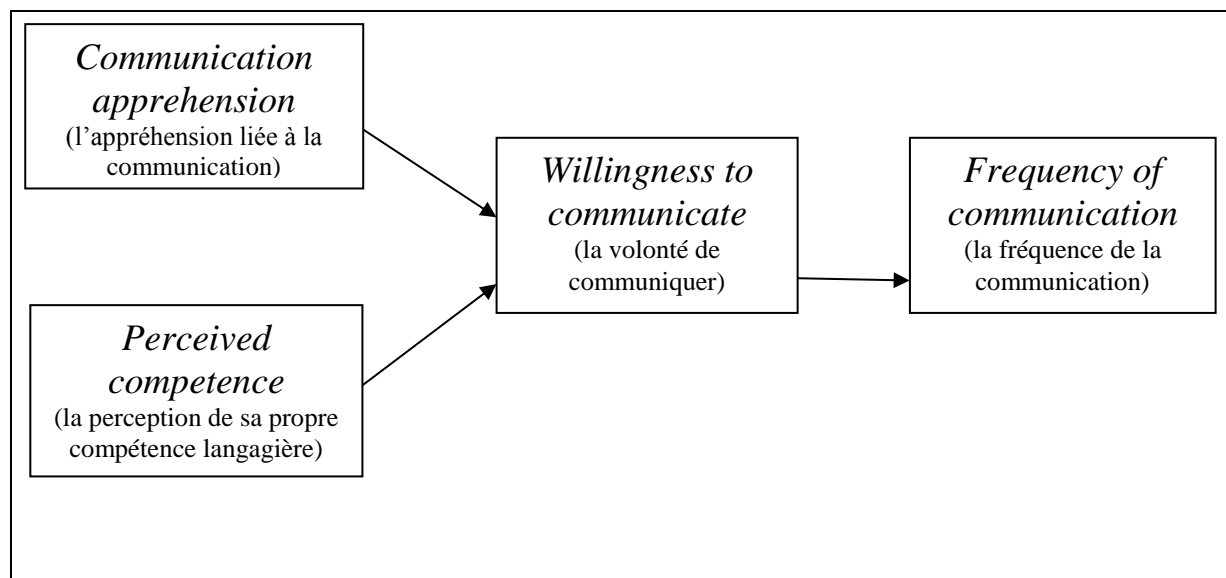


Figure 3 – Le modèle de MacIntyre (1994)

L'appréhension liée à la communication (*communication apprehension*) est considérée comme un niveau d'anxiété éprouvée par un individu dû à la communication et la prise de parole, qu'elle soit réelle ou anticipée (McCroskey & Richmond, 1987). Cette peur ou anxiété, considérée comme un trait de caractère, est négativement corrélée à la volonté de communiquer. Le temps de parole d'un individu est déterminé par son niveau d'appréhension.

Une autre variable qui exerce une influence sur la volonté de communiquer des personnes est la perception qu'elles ont de leurs propres compétences langagières (McCroskey & Richmond, 1990). Une personne qui juge ne pas être capable ou ne pas avoir les compétences suffisantes pour communiquer, va avoir tendance à se mettre en retrait et éviter les situations d'échange interactionnel avec d'autres personnes.

Ces deux variables (l'appréhension liée à la communication et la perception de sa propre compétence langagière) ont un rôle très important dans la détermination de la volonté de communiquer des individus ; néanmoins, leur impact est plus saillant en communication en langue étrangère qu'en langue maternelle (Burroughs, Marie & McCroskey, 2003).

McCroskey et Richmond (1990) ont fait de la volonté de communiquer en L1 l'objet de leur travail d'enquête ; ils ont comparé des populations d'étudiants dans différents pays notamment les États-Unis, l'Australie, la Suède, la Micronésie et Porto-Rico. Les résultats ont démontré que le degré de la volonté de communiquer en L1 diffère d'un pays à un autre. Les étudiants américains, par exemple, ont beaucoup plus de volonté de parler que leurs pairs en Micronésie.

Ce qu'il faut retenir de cette recherche, c'est que la dimension culturelle joue un grand rôle dans les divergences dans le comportement des individus lorsqu'il s'agit de la

communication dans leur langue native. Néanmoins, le modèle de volonté de communiquer mis en place par MacIntyre en 1994 peut aussi nous aider à comprendre qu'il y a d'autres variables qui déterminent le degré d'engagement d'une personne dans la communication : son appréhension de la communication et la perception de sa propre compétence de communication (voir figure 3).

III. LA VOLONTE DE COMMUNIQUER EN LANGUE SECONDE OU ETRANGERE

Considérée comme un caractère de personnalité stable chez les individus en langue maternelle, la volonté de communiquer a, ensuite, été adaptée dans des travaux portant sur la communication en langue seconde ou étrangère, la première fois par MacIntyre et Charos en 1996. Beaucoup d'autres travaux se sont succédé (par exemple, MacIntyre et *al.*, 1998; Baker & MacIntyre, 2000; MacIntyre *et al.*, 2001; Yashima, 2002 ; MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2002, 2003; Clément, Baker & MacIntyre, 2003; Wen & Clément, 2003). Dans le contexte d'une L2, la volonté de communiquer est vue sous un autre angle; elle est considérée comme étant une variable complexe et situationnelle, donc, irrégulière, changeable selon les contextes. Ainsi, MacIntyre *et al* (1998) estiment que la volonté de communiquer en L2 doit être considérée comme une variable situationnelle qui est façonnée par plusieurs autres variables, d'une part des variables de personnalité et, de l'autre, des variables circonstanciées. Dans cette perspective, ils ont donné une nouvelle définition de la volonté de communiquer en prenant en compte sa spécificité dans le contexte de la L2 ; elle est ainsi désignée comme étant une « disponibilité pour entamer une discussion en utilisant la L2 à un moment particulier avec une ou des personnes⁴⁵ » (547). Cette définition reconnaît l'aspect dynamique et situationnel de cette nouvelle variable qui commence à prendre de l'ampleur et gagner de l'importance dans le domaine de l'enseignement des langues secondes et étrangères.

Dans un contexte de L2 ou de langue autre que la langue maternelle, davantage de variables interviennent que dans le cas de la L1. De plus, les compétences ne sont pas les mêmes, ni les facteurs à prendre en compte. Pour conceptualiser ces variables, nous allons faire référence à trois modèles développés dans des situations différentes et nous allons aussi parler des variables influençant la volonté de communiquer dans le contexte spécifique de la classe de langue.

⁴⁵ « *Readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons using an L2* ».

1. Le modèle de MacIntyre *et al.* (1998)

MacIntyre *et al.*, pour traiter la volonté de communiquer en contexte L2, ont conçu un modèle sous forme de pyramide qui illustre les différentes variables (contextuelles et linguistiques) qui sont liées d'une façon directe ou indirecte à la volonté de communiquer en L2.

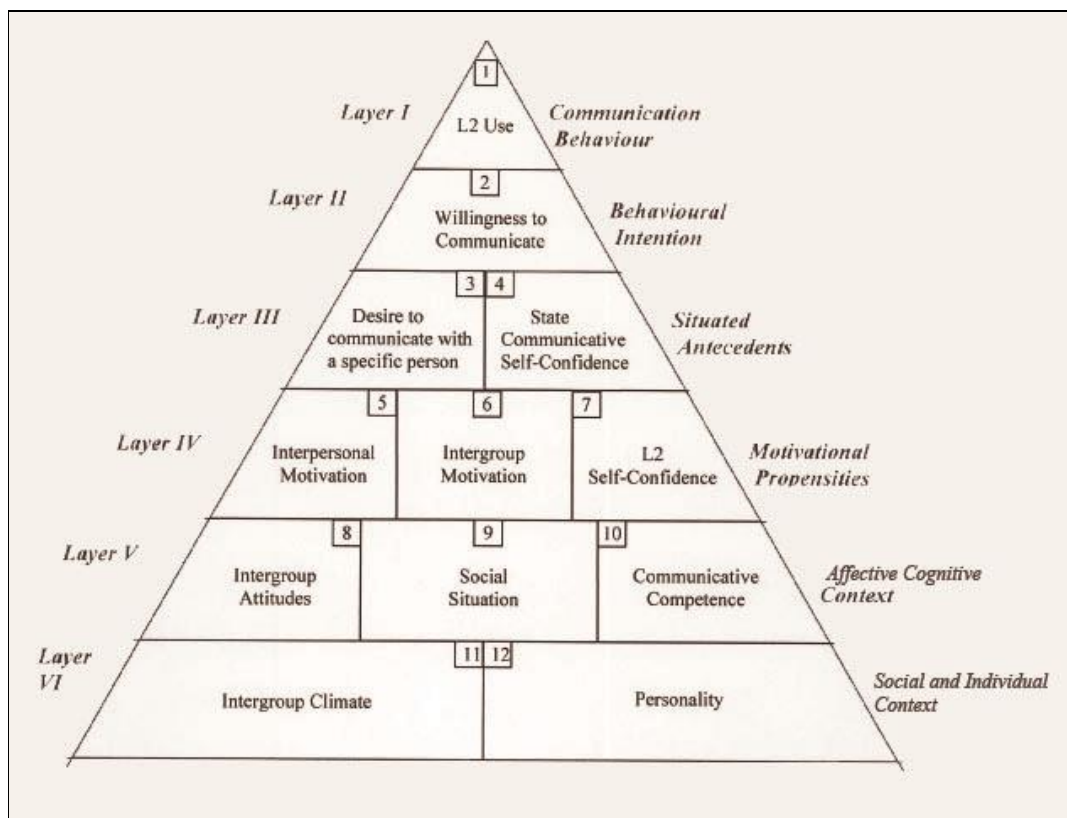


Figure 4 – Le modèle de MacIntyre *et al.*

Selon ce modèle, la volonté de communiquer est la source directe de la communication en L2, la condition primordiale pour que la communication ait lieu, cette variable étant elle-même déterminée par d'autres variables. Ces dernières sont classées dans les « étages » du modèle qui est conçu sous forme de pyramide. En partant du bas de la pyramide, chaque étage conditionne directement celui du dessus, qui à son tour conditionne le suivant, etc. Donc, les variables entre les extrêmes entretiennent une relation moins directe que celles qui sont voisines. Les variables intégrées dans ce modèle se classent selon trois catégories principales.

Les variables stables (étages VI et V) constituent la première catégorie et se situent à la base de la pyramide. Ce sont des facteurs stables et statiques, inchangeables au cours du temps, et qui sont dans la nature de la personne et sa personnalité (introversion, extraversion, etc.). Leur influence sur la volonté de communiquer est plus indirecte (variables distantes) en cela que ce ne sont pas elles qui sont le plus déterminantes.

Les variables évolutives ou changeables forment la deuxième catégorie. Ce sont des variables telles que l'anxiété et la perception de sa propre compétence de communication, qui peuvent augmenter ou diminuer avec le temps.

Les variables situationnelle, enfin, comprennent tous les facteurs liés au contexte dans lequel la communication a lieu comme notamment les personnes présentes et leur nombre, les sujets de discussion, etc. Les variables situationnelles peuvent faire partie de la deuxième catégorie car, généralement, elles sont aussi évolutives et changeables.

Donc, en haut, on trouve les variables qui sont en lien direct ou qui ont une influence directe sur la volonté de communiquer, contrairement à celles du bas qui, elles, sont plus distantes et d'une influence indirecte.

Les auteurs ont utilisé les résultats de cette étude pour classer les différentes variables. Ils ont aussi abordé chaque étage et sa/ses composante/s pour bien éclairer le modèle et la relation entre les différents étages. En commençant par le haut et en allant vers le bas, comme l'ont fait initialement les auteurs, nous allons présenter le modèle et ses différentes composantes en essayant d'analyser les variables influençant la volonté de communiquer.

- *La communication réelle en L2* est placée au sommet de la pyramide (étage I) : c'est le moment où la personne passe à l'action et à la production dans la L2.

- *La volonté de communiquer en L2* (étage II) intervient juste avant l'action : c'est la raison directe, déterminante de celle-ci. En effet, la volonté de communiquer est considérée comme le facteur avec lequel on peut savoir si la personne va passer à l'action (communiquer) ou non. Une corrélation positive a été trouvée entre la volonté de communiquer et la communication ; les personnes qui possèdent une volonté de communiquer élevée sont plus enclins à produire dans la L2 que ceux chez qui elle est faible (MacIntyre & Charos, 1996 ; MacIntyre *et al.*, 1998) car la volonté de communiquer implique l'intention d'agir : « La volonté de communiquer implique fortement une intention de comportement comme: concevoir de prendre la parole quand une occasion se présente⁴⁶ » (*ibid.* : 548).

- *Les antécédents situationnels* (étage III) comportent les variables immédiates. Elles jouent un rôle prépondérant dans la volonté de communiquer ou la non-volonté de communiquer d'une personne, à savoir l'envie de parler à telle autre personne et la confiance en sa propre capacité communicative telle qu'on l'éprouve à l'instant même (dans la situation qui se présente). La première case de cet étage renvoie à la notion d'« affiliation » abordée par le domaine de la psychologie sociale comme le mentionnent les auteurs dans leur article en

⁴⁶ « *WTC strongly implies a behavioural intention such as: plan to speak up, given the opportunity* ».

citant Lipppa (1994) : une personne va vouloir parler avec une autre si cette dernière est proche, si ces deux-là se rencontrent régulièrement, si la personne est attirante (*attractive*) et qu'elle nous ressemble d'une certaine manière. La deuxième case, quant à elle, contient les facteurs affectifs liés à la situation immédiate de la communication. Ces facteurs peuvent changer (augmenter ou diminuer) selon le contexte. L'anxiété de la personne et le jugement qu'elle porte sur ses capacités de communiquer dans une situation donnée sont les variables clés dans ce cas.

- *Les prédispositions motivationnelles* se situent à l'étage IV. La décision même de parler est motivée par des facteurs contextuels ou stables. En plaçant la motivation à ce niveau, les auteurs rejoignent la constatation de Csizér et Dörnyei (2005) qui estiment que la motivation est liée aux comportements qui mènent à des résultats et non directement aux résultats comme mentionné précédemment (partie 1, chapitre 4). Ils ont divisé ce niveau de la pyramide en trois cases différentes, chacune représentant un ensemble de variables influant sur la volonté de communiquer d'une personne.

La psychologie sociale considère la communication comme un moyen d'établir des relations entre les êtres humains. L'être humain a besoin d'interagir dans son contexte social et est motivé par deux raisons fondamentales qui définissent la communication interpersonnelle : le contrôle et l'affiliation.

L'individu a besoin de se créer et de maintenir un sentiment de sécurité et de s'assurer une prise sur autrui. Il communique pour contrôler. Souvent, dans les communications interpersonnelles, le contrôle suit une logique de pouvoir et de hiérarchie. C'est le cas, par exemple, de la classe où l'enseignant, auquel son statut confère le contrôle de la communication, gère le comportement de ses étudiants au moyen de la parole. Le contrôle d'une personne limite la liberté des autres interlocuteurs, mais celle-ci n'est pas inexistante. Dans l'exemple cité, les élèves peuvent parler pour répondre aux questions ou participer aux activités de classe. Le degré de contrôle détermine donc l'acte de communication qui est généralement initié par celui qui détient le plus de pouvoir et de contrôle, mais peut être aussi initié par l'autre partenaire (par exemple, un étudiant qui donne son opinion en classe).

L'affiliation est la relation affective, positive ou négative, entre des personnes. Elle s'exprime à travers la communication. En psychologie sociale, la communication est un moyen d'établir des liens sociaux entre les individus qui ont besoin d'affection et d'attachement à autrui. Dans une situation de communication, l'individu va parler peu ou beaucoup selon son intérêt dans le tissage de liens avec son interlocuteur. De plus, les auteurs

soulignent le fait que certaines personnes, selon leur personnalité, éprouvent davantage le besoin d'affiliation que d'autres.

La motivation d'apprendre une langue est souvent affectée par les relations entre la communauté de l'apprenant et celle de la langue cible (motivation intergroupe). La communication interculturelle dépend aussi de ce facteur. Une attitude positive envers la communauté native de la langue aide à mieux s'approprier la langue et à réussir son apprentissage. La communication intergroupe, comme la communication interpersonnelle, se caractérise aussi par les deux facteurs cités auparavant : le contrôle et l'affiliation, mais dans une dimension autre que la première. Dans la communication intergroupe, l'interlocuteur qui appartient à la communauté possédant la plus grande notoriété domine la conversation, et l'affiliation est alors déterminée par la volonté de créer et de maintenir des liens et affinités avec un membre de l'autre groupe. Dans ce cas, on peut faire référence aux langues ou dialectes parlés par des minorités. Le plus souvent, ces langues ne sont parlées que par un petit nombre de locuteurs natifs ; dans le cas où l'un de ces locuteurs rencontre une personne d'un groupe plus puissant avec une langue qui a un poids socio-économique important, il est évident que c'est la langue de ce dernier qui sera utilisée lors de la conversation, mais le degré de volonté du premier locuteur à s'affilier à la communauté du second est déterminant pour la communication.

La confiance en soi apparaît déjà dans le troisième étage de ce modèle, soit l'affect ressenti au moment même de la communication dans telle ou telle situation et qui peut varier d'un contexte à un autre selon les conditions présentes à ce moment-là. Elle est donc situationnelle et variable, et non pas statique. Contrairement à celle-ci, la confiance en soi intégrée à ce niveau de la pyramide évoque un état affectif plus stable. Elle représente l'estimation que la personne se fait de sa capacité et de son aptitude à communiquer de manière efficace en L2. Dans le domaine de la psycholinguistique, la confiance en soi désigne la combinaison d'un état d'anxiété et de l'évaluation subjective de l'individu de ses propres capacités de communication (MacIntyre, Noels & Clément, 1997); elle est facilitatrice quand le niveau de la première variable (l'anxiété) est bas et celui de la seconde (la perception de sa propre compétence communicative) est élevé.

- *Le contexte affectif et cognitif* (étage V) regroupe les aspects liés à la personne, représentant des caractéristiques ancrées dans la personnalité et le tempérament de l'individu et donc plus stables et moins susceptibles de changement. Ces variables sont indirectement liées à la volonté de communiquer, comme toutes les autres variables dans les étages bas du

modèle, mais ils ont une influence directe sur celles qui sont plus proches de la volonté de communiquer.

Les attitudes intergroupes, selon MacIntyre et *al.* (1998) comprennent trois variables: la motivation intégrative, la peur de l'assimilation à la culture et à la communauté de la L2 et la perte de l'appartenance à la culture de la L1 et, enfin, la motivation pour l'apprentissage de la L2. Les deux premières variables de cette liste sont conflictuelles : la première est un facteur facilitant l'apprentissage et la deuxième est un frein à celui-ci. La recherche consacrée à la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères dans les décennies qui ont précédé a démontré que l'une des raisons qui motive une personne à apprendre et à étudier une langue autre que la sienne est la volonté d'intégrer ce groupe, d'échanger avec ses membres et de s'identifier à sa culture (Gardner & Lambert, 1959). Plus tard, Gardner (1985) propose un autre sens à ce qu'est « la motivation intégrative » en indiquant que ce genre de motivation se présente quand une attitude positive envers la communauté de la langue est ressentie. Dans le cas contraire, la motivation pour l'apprentissage de la langue en question serait absente. La peur de l'assimilation à la culture de la communauté de la L2 en apprenant sa langue, quant à elle, représente une peur de perdre son identité culturelle et, par conséquent, son appartenance à la communauté de sa L1. Cette peur contribue à la diminution du contact avec la communauté de la L2, surtout dans le cas des membres de groupes minoritaires qui sont davantage susceptibles d'être affectés par la perte de l'appartenance au groupe natif. La troisième variable constituante des attitudes intergroupes, selon les mêmes auteurs, est la motivation pour l'apprentissage de la L2 qui encourage les personnes à s'investir et à fournir plus d'efforts dans l'apprentissage de cette langue.

Dans les rencontres sociales, les situations de communication changent ; les codes et standards, notamment verbaux, changent en même temps. MacIntyre *et al.* (1998) retiennent cinq facteurs fondamentaux de la situation de communication sociale dans leur modèle de la volonté de communiquer : les participants à la conversation, les paramètres de communication, le but, l'objet de la communication, le sujet et les partenaires de la communication.

La compétence de communication constitue le troisième facteur retenu dans cet étage, avec ses différentes sous-composantes telles que conceptualisées par Hymes (1972), Canale et Swain (1980) et Canale (1983) et que nous avons déjà discutées (voir *supra.*). MacIntyre *et al.* (1998) insistent surtout sur l'importance de la compétence stratégique (stratégies de communication) car, selon eux, cette compétence permet aux communicants de surmonter les

difficultés de communication et de communiquer efficacement, même si la compétence linguistique n'est pas particulièrement développée. Ils ajoutent que cette compétence est nécessaire pour la confiance en soi et, ainsi, pour la volonté de communiquer en L2. Les auteurs rappellent aussi que le plus important est la façon dont les locuteurs perçoivent leurs propres compétences et non les compétences elles-mêmes : un locuteur qui a des compétences linguistiques élevées ne va pas forcément communiquer s'il juge qu'il n'est pas assez compétent et vice versa.

- *Le contexte social et individuel* (étage VI) représente la base sur laquelle la pyramide repose. La communication exige l'interaction entre la personne et l'environnement dans lequel elle vit ou, en d'autres termes, la société. Avec leurs spécificités, l'individu et son environnement social ont tous les deux un rôle dans la réalisation de l'acte de communication. La société avec ses règles, ses traditions et les rapports entre ses membres détermine les modalités de la communication ; l'individu avec sa personnalité et son tempérament joue un rôle important également. A cet étage, le climat intergroupe (*intergroup climate*) se distingue de la personnalité, mais les deux variables sont en inter-relation car elles occupent le même niveau de classement. Les auteurs entendent par « climat intergroupe » la relation que la communauté de la L1 et celle de la L2 entretiennent entre elles en termes de pouvoir. En général, les langues des communautés possédant de réels et importants avantages socio-économiques bénéficient d'une image de prestige et sont beaucoup plus pratiquées car elles représentent une source motivante par les opportunités qu'elles offrent à ceux qui les parlent.

2. Le modèle de Wen et Clément (2003)

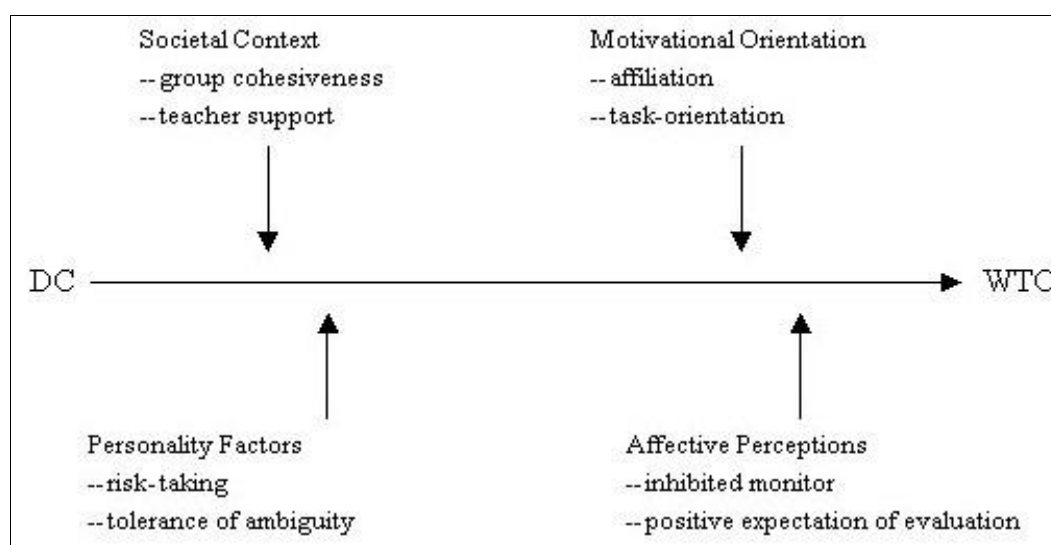


Figure 5 – La volonté de communiquer dans le contexte d'une L3

Wen et Clément se sont interrogés sur la fiabilité d'un modèle de volonté de communiquer développé dans le contexte de L2 avec des francophones apprenant l'anglais au Canada, sachant que les deux communautés se côtoient et font partie d'un seul pays. Selon eux, un tel modèle ne peut pas représenter la volonté de communiquer dans un autre contexte géographiquement et culturellement différent, comme celui de la Chine par exemple. Ils ont alors proposé un autre modèle, plus adapté à ce contexte. Ils ont surtout insisté sur la dimension culturelle et les traditions de la société chinoise. En effet, les Chinois sont peu communicatifs surtout à cause de la tradition confucianiste qui a ancré un mode de vie militarisé dans la société. Pour ces deux chercheurs, la volonté de communiquer en L2, dans ce cas, ne dépend pas de la personne elle-même mais va au-delà pour se retrouver dans les conventions sociales collectives au sein de toutes les communautés et institutions, qu'elles soient grandes ou petites. Dans les classes, celles de langue notamment, cet aspect de la culture chinoise se traduit par l'autorité absolue de l'enseignant et la passivité des étudiants et également par un manque d'interaction et de communication, ce qui fait que le développement de la langue cible est entravé.

Dans le schéma qu'ils ont proposé, Wen et Clément font clairement la distinction entre le désir de communiquer et la volonté de communiquer. Dans leur conception, le désir de communiquer n'implique pas forcément une volonté de communiquer. Ils définissent ce désir comme une préférence ou un choix alors que la volonté de communiquer représente la préparation à l'action. Evidemment, entre ces deux variables, un nombre de facteurs contextuels, cognitifs et affectifs interviennent. La nature des variables que comporte le modèle sont classées selon quatre facteurs.

2.1. Le contexte social

Il comporte la cohésion du groupe et le soutien de l'enseignant comme acteur humain dans la petite communauté au sein de la classe. En effet, plus un groupe est soudé, moins les étudiants sont angoissés et plus ils sont prêts à participer en classe, ce qui implique une plus grande volonté de communiquer. L'enseignant, avec son soutien, son engagement et son investissement dans la classe joue aussi un rôle dans l'engagement des étudiants.

2.2. Les facteurs personnels

Les deux traits de personnalité mis en avant dans ce modèle sont la prise de risque (*risk-taking*) et la tolérance de l'ambiguïté liée au contexte de la L2. Le premier facteur est considéré comme un facteur facilitateur de la communication en L2 car il permet d'aller au-

delà de ses angoisses et de tenter la prise de parole au risque de commettre des erreurs. Dans la culture chinoise, la prise de risque est minime à cause des conventions et traditions citées auparavant. Il en va de même pour le second facteur – la tolérance de l’ambiguïté liée au contexte de la L2 – qui entrave souvent l’apprentissage des langues en général, et la communication orale en particulier.

2.3. Les tendances motivationnelles

Wen et Clément estiment, dans le contexte particulier de leur étude, que l’affiliation et l’approche par la tâche (*task-orientedness*) sont les deux variables les plus significatives. C’est ce qui permet aux étudiants de s’investir dans la réalisation des tâches proposées en classe et de créer des affinités entre pairs.

2.4. Les perceptions affectives

La persistance des traditions culturelles en Chine explique que l’anxiété se révèle très présente lorsqu’il s’agit de communication et de prise de parole en public. Dans leur modèle, Wen et Clément déterminent les deux variables qui sont liées à l’anxiété et qui régissent les tendances communicatives : le filtre affectif (*inhibited monitor*) et l’attente d’évaluation positive (*positive expectation of evaluation*). Une fois de plus, le regard d’autrui et ses jugements sont de grande importance dans ce contexte ce qui peut être un désavantage pour la communication en L2.

III. LA VOLONTÉ DE COMMUNIQUER DANS LE CONTEXTE SPECIFIQUE DE LA CLASSE

Les études traitant de la volonté de communiquer dans le cadre de la classe de langue sont multiples. Des variables de nature différente ont été analysées en relation avec la volonté de communiquer (variables affectives, variables contextuelles et sociales, variables personnelles, etc.) : MacIntyre, 1994 ; MacIntyre & Clément, 1996 ; MacIntyre & Charos, 1996 ; Dörnyei & Kormos, 2000 ; MacIntyre *et al.*, 2001 ; MacIntyre *et al.*, 2002 ; Hashimoto, 2002 ; Yashima, 2002 ; MacIntyre *et al.*, 2003 ; Burroughs *et al.*, (2003) ; Clément *et al.*, (2003), Peng, 2007 ; etc. Néanmoins, ces différentes études ont en commun d’analyser uniquement quelques, voire une seule, variables en relation avec la volonté de communiquer. Elles ignorent ainsi que la volonté de communiquer peut résulter de l’interaction de plusieurs dimensions.

Par conséquent, cela a incité Cao (2009 ; 2011) à adopter une perspective écologique⁴⁷ en traitant toutes les catégories de variables susceptibles d'influencer la volonté de communiquer dans le contexte de la classe. Après avoir perçu ces lacunes et failles dans la recherche axée sur la volonté de communiquer, il a entrepris une étude dans laquelle il teste l'influence de trois catégories de variables et leur relation avec la volonté de communiquer. Les résultats de sa recherche nous permettent de comprendre de façon exhaustive les dynamiques et mécanismes de la volonté de communiquer en classe.

1. La dimension environnementale / situationnelle

Elle recouvre les variables externes relevant du contexte ou de l'environnement où se trouve l'étudiant. Cette catégorie comporte cinq sous-catégories.

La première est le sujet de discussion. En effet, chaque étudiant a ses sujets de discussion préférés. Certains vont souhaiter parler de politique tandis que d'autres voudront plutôt parler d'innovation scientifique ou encore de football. Un sujet peut être attractif et source de motivation pour certains et ennuyeux pour d'autres. Harmer (2001) estime que pour être certain que les apprenants s'engagent dans des activités nécessitant de la production orale (ou écrite) et pour que celle-ci ait du sens, l'enseignant doit prendre soin de choisir des sujets attrayants pour les étudiants et compatibles avec leur connaissances antérieures, ce que confirme Cao (2009 ; 2011) : les résultats de sa recherche démontrent que la volonté de communiquer des apprenants qui ont participé à l'enquête est influencée par le sujet de discussion. Cette variable a aussi été intégrée dans le modèle de la volonté de communiquer (MacIntyre *et al.*, 1998) dans le cinquième étage (le contexte cognitif et affectif) et plus précisément dans la case « situation sociale ». De nombreuses études ont abouti aux mêmes résultats (par exemple, Kang, 2005; Liu, 2005; Cao & Philip, 2006).

De la même manière que le sujet de discussion, le type d'activité adopté par l'enseignant en classe a un grand rôle dans la détermination de la volonté de communiquer de ses étudiants. En général, les activités ludiques et dynamiques créent plus d'enthousiasme chez les étudiants, les amenant à être ainsi plus actifs et plus communicatifs. Cao (2009 ; 2011) rapporte que les activités collectives, en groupes ou en dyades (*pair work*) et où l'enseignant ne fait qu'orienter, ont plus de succès auprès des étudiants que celles qui sont conduites par l'enseignant (*teacher-fronted*).

⁴⁷ « Le paradigme écologique s'intéresse à l'individu dans sa globalité et également à ses interrelations avec son environnement. Ce paradigme s'inspire du modèle environnementaliste d'analyse du développement humain, en particulier du développement des relations "parents-enfants", systématisé par le psychologue développementaliste Urie Bronfenbrenner » (El Hage & Reynaud, 2014 : SP).

En ce qui concerne les interlocuteurs, Cao (*ibid.*) rapporte que les participants de son étude préfèrent des activités dans lesquelles ils ont à travailler en équipe avec leur amis et des personnes qu'ils apprécient plutôt que de travailler avec quelqu'un qu'ils ne connaissent pas ou avec qui ils ne se sentent pas à l'aise. Le degré de familiarité avec l'interlocuteur et la relation entretenue avec ce dernier sont donc essentiels pour la volonté de communiquer en classe comme en dehors de la classe. Ceci laisse donc à penser que donner à l'apprenant la liberté de choisir lui-même la personne avec qui il souhaite collaborer pour les activités et même lui laisser l'occasion de suggérer des sujets de discussion ne peut être que bénéfique pour lui et pour toute la classe, d'autant plus que cela forge son autonomie et allège une partie des tâches assignées à l'enseignant. Il faut cependant moduler cette vision enjolivée de la réalité. Dans nombre de classes, cette liberté de choix peut entraîner des dysfonctionnements : groupes qui ne parlent pas dans la langue-cible, désordre et bruit excessifs, sujets de discussion peu pertinents pour l'ensemble de la classe ou sans rapport avec les buts fixés.

L'enseignant, quant à lui, avec ses attitudes, son comportement, son engagement, sa méthode d'enseignement et le soutien qu'il apporte à ses étudiants, semble aussi être l'un des facteurs ayant un rôle essentiel à jouer dans la volonté de communiquer en classe. Si l'enseignant est jugé proche, encourageant, sympathique et possédant en plus une bonne méthode, cela encourage l'apprenant à participer et à ne pas craindre de poser des questions et de donner son avis, contrairement au cas où l'enseignant est distant et froid. Peng (2007) va dans le même sens que Cao et tire des conclusions similaires. Enfin, rappelons que le soutien de l'enseignant est une composante essentielle du modèle de Wen et Clément (2003).

Le schéma de communication représente le nombre de participants prenant part à une activité donnée. Un travail peut se faire en dyades, en petits groupes, ou avec la classe entière. Les étudiants ont chacun une préférence pour l'une de ces répartitions et éprouvent plus de volonté de communiquer lorsqu'ils se trouvent dans la situation qu'ils préfèrent. Mais en général, en classe de langues étrangères, les étudiants préfèrent le travail en dyades et petits groupes où ils montrent plus de volonté de communiquer (Cao, 2009 ; Tighilet, 2014) en raison de la l'anxiété et de la pression qu'ils subissent lorsqu'il s'agit de la communication en grand groupe (classe entière).

2. La dimension individuelle / personnelle

Elle comprend le deuxième type de variables proposées par Cao. Ce sont les aspects psychologiques et affectifs liés à l'individu. Ces aspects sont des facteurs ayant une relation avec la volonté de communiquer. Selon l'étude de Cao, quatre éléments de cette dimension

ont du sens en classe. Ce sont : la perception de l'opportunité de communication (*perceived opportunity*), la personnalité, la confiance en soi et l'émotion.

Certains formats de cours limitent l'interaction et la communication des étudiants qui parleraient davantage si l'occasion leur en était donnée. La volonté de communiquer augmente quand des opportunités sont créées pour les étudiants, et elle diminue quand ces derniers ne perçoivent pas d'opportunités pour parler (Cao & Philip, 2006). Également, certains étudiants ont tendance à trop parler, ne laissant pas l'occasion à leurs camarades de s'exprimer, ce qui engendre une baisse de volonté de communiquer chez ces derniers à cause de l'inexistence et/ou de la non perception de l'opportunité de communiquer.

La personnalité est à l'origine des différences individuelles dans l'apprentissage des langues (Ellis, 2004); elle a aussi beaucoup été analysée dans les études s'intéressant à la volonté de communiquer, que ce soit en L1 ou en L2. Elle est considérée comme une variable en liaison directe avec la volonté de communiquer en L1, et en L2 comme une variable influençant mais de manière indirecte la volonté de communiquer (MacIntyre *et al.*, 1998). Dans la classe, la personnalité détermine aussi le niveau de la volonté de communiquer. Un étudiant de nature impulsive et extravertie présente un profil plus communicatif et actif qu'un autre dont la nature introvertie et inhibée n'encourage pas la prise de risque (Lighbown & Spada, 2006) ce qui affecte négativement la volonté de communiquer (Wen & Clément, 2003, Cetinkaya, 2005). En d'autres termes, la motivation et l'intérêt de la première catégorie d'étudiants émanent de l'interaction sociale et du travail collaboratif, tandis que la motivation et l'intérêt du deuxième groupe proviennent du travail individuel et solitaire (Cook, 2008).

La confiance en soi est la combinaison entre une perception positive de sa propre compétence et un bas niveau d'anxiété (Clément, 1980 ; 1986). Dans le modèle de MacIntyre et de ses collègues (1998), la confiance en soi est placée de manière à montrer une liaison directe entre elle et la volonté de communiquer. Les étudiants éprouvant le plus de confiance en eux-mêmes sont ceux qui possèdent la volonté de communiquer la plus élevée.

Les émotions ressenties par les étudiants sont aussi une source de leur volonté de communiquer ou de leur réticence. La satisfaction, le contentement, la jouissance sont tous des éléments qui peuvent affecter la volonté de communiquer dans le bon sens, contrairement aux émotions négatives, telles que l'anxiété, la frustration, l'embarras et la colère qui détruisent la volonté de communiquer (Cao, 2009).

3. La dimension linguistique

Pour finir, Cao présente la dimension linguistique qui a aussi un rôle important dans la détermination de la volonté de communiquer en classe. Cette dimension comporte deux variables : la compétence langagière et la dépendance de la L1.

La compétence langagière consiste en la maîtrise de la L2 sur deux aspects : la correction (*accuracy*) et l'aisance (*fluency*) (Ur, 1996). Ceci implique la connaissance des règles linguistiques d'une langue et de leur emploi de manière efficace lors de la communication. Ainsi, un étudiant qui a acquis cette compétence peut s'engager dans l'acte de communication, qui reflète son niveau de volonté de communiquer. Néanmoins, ce que l'on remarque dans les classes, et ce que les recherches dans le domaine démontrent, est parfois contraire à ceci, c'est-à-dire que le niveau de compétence langagière ne détermine pas l'engagement de l'étudiant : on peut être compétent mais préférer ne pas parler (timidité, introversion, manque de motivation) et, inversement, avoir peu de compétences mais parler sans arrêt (exubérance, extroversion, motivation). Selon Dörnyei (2003a) et MacIntyre *et al*, (1998), développer la compétence langagière n'est pas nécessairement un encouragement à la communication. Il faut surtout susciter l'envie de communiquer, autrement dit, accroître la volonté de communiquer. Kang ajoute que « la volonté de communiquer comme objectif de l'apprentissage et de l'enseignement des langues peut mener à des résultats qui ne pourraient pas être atteints lorsque la compétence de communication est l'unique préoccupation des programmes⁴⁸ » (2005 : 278).

Le recours à la L1 entrave la pratique de la L2. Si certains chercheurs comme Freiermuth et Jarrel (2006) admettent que l'emploi de la L1 est inévitable, et peut même être bénéfique car elle permet aux étudiants de compenser leurs lacunes en L2, l'autorisation de l'utilisation de celle-ci limite l'usage de la L2 et la volonté de communiquer qui l'accompagne.

IV. LA VOLONTE DE COMMUNIQUER COMME OBJECTIF DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES

La nouvelle approche communicative de l'apprentissage des langues a été largement revendiquée et adoptée pendant les dernières décennies, avec des méthodes mettant en relief l'importance et la nécessité de la communication en classe. Le principal objectif de cette approche est de développer une compétence communicative chez l'apprenant (Brown, 2000;

⁴⁸ « *WTC as a goal of language learning and instruction can lead to outcomes that may not be achieved when communicative competence is the only goal of language learning and instruction* ».

2001; Farrell & Jacobs, 2010; Harmer, 2001; Richards, 2006) qui l'aidera à s'armer suffisamment pour savoir avec qui, quand et où il pourra parler et agir et à adopter le comportement convenant à chaque situation (Mehan, 1979). Néanmoins, MacIntyre et *al.* (1998) avancent qu'il ne suffit pas de développer une compétence communicative chez les apprenants. Selon eux, la compétence communicative n'est pas une garantie pour la pratique de la langue par les apprenants : la volonté de communiquer est la variable qui prédit le mieux la communication. Par conséquent, et au vu de l'importance accordée à la volonté de communiquer, les programmes d'enseignement des langues doivent être capables de créer et de maintenir la volonté de communiquer qui est prescrite comme l'objectif ultime que doivent viser ces programmes. Autrement dit, tous les développeurs de programmes doivent construire le matériel pédagogique destiné aux apprenants autour d'un objectif : la création d'un déclic de la volonté de communiquer et sa croissance au fur et à mesure que les apprenants avancent dans les étapes de leur apprentissage.

Kang aborde également l'insuffisance de la compétence communicative :

La volonté de communiquer comme objectif d'apprentissage et d'enseignement des langues peut amener à des fins qui ne peuvent pas être atteintes lorsque la compétence communicative est désignée comme l'unique objectif⁴⁹ (2005 : 278).

Et pour cause : les apprenants même avec une grande compétence communicative peuvent ne pas saisir les opportunités de communication qui leur sont offertes et préfèrent alors éviter la communication en L2 (Dörnyei, 2003a).

Pour conclure, nous pouvons dire que susciter chez les apprenants une grande volonté de communiquer est une condition qui nous aide à former des apprenants plus actifs et plus engagés dans la classe de langues. MacIntyre et *al.* (1998 : 547) insistent sur la nécessité d'accorder une grande importance à la volonté de communiquer : « un programme qui ne réussit pas à faire des apprenants des personnes volontaires pour utiliser la langue pour communiquer, est tout simplement un programme qui a échoué⁵⁰ ». Un programme réussi est donc un programme qui fait des étudiants des personnes qui créent et qui saisissent les occasions pour parler en L2 (MacIntyre, 2007).

⁴⁹ « *WTC as a goal of language learning and instruction can lead to outcomes that may not be achieved when communicative competence is the only goal of language learning and instruction.* »

⁵⁰ « *A program that fails to produce students who are willing to use the language is simply a failed program.* »

Chapitre III

Les stratégies de communication

La communication en langue seconde ou étrangère présente beaucoup de difficultés et de défis pour l'apprenant tout au long du processus, et plus particulièrement au début de l'apprentissage. Confronté à une situation qui nécessite la production en langue, il se trouve freiné par une compétence de communication limitée et un système langagier incomplet qui ne lui permettent pas de transmettre un message et d'établir une communication efficace. Face à de telles situations, les locuteurs essayent de remédier à ces lacunes en adoptant des stratégies qui les aident à se faire comprendre et à communiquer du sens en dépit des hésitations, interruptions et blocages causés par leur capacité linguistique qui n'est pas entièrement développée (manque de vocabulaire, de maîtrise syntaxique, etc.). En didactique des langues, on les appelle des stratégies de communication (*communication strategies*).

La recherche sur les stratégies de communication a débuté vers le début des années 1980. En effet, tout a commencé en 1972 quand Dell Hymes, un ethnographe de la communication, se positionne contre la linguistique générative transformationnelle et le couple compétence-performance que Chomsky a introduit en 1965 et pour qui la compétence se construit à partir de particularités et de capacités innées et universelles chez l'homme ; la performance est la manifestation de celle-ci (production langagière). Hymes a rejeté l'idée de réduire la communication humaine à la simple maîtrise des règles grammaticales qui servent ensuite à formuler des phrases et à transmettre des messages car, selon lui, cette vision simpliste de la communication humaine ignore la dimension socioculturelle de la pratique des langues. En prenant en compte cette dimension socioculturelle du langage, et en revendiquant que la connaissance du système linguistique de la langue ne suffit pas mais qu'il faut aussi savoir l'utiliser selon le contexte social, il estime qu'« [il] y a des règles d'usage sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles⁵¹ » (Hymes, 1972 : 278). Hymes propose alors la notion de compétence de communication en partant de la notion de compétence linguistique de Chomsky et en ajoutant d'autres compétences qui intègrent les dimensions sociales et culturelles du langage qui permettent au locuteur d'émettre des messages appropriés aux situations et acceptables dans la société où il communique. La compétence communicative est plus tard organisée en trois composantes – compétence grammaticale, compétence socio-linguistique et compétence stratégique – par Canale et Swain (1980), et en quatre composantes trois ans plus tard en ajoutant la compétence discursive (Canale, 1983). La composante de la compétence de communication qui retient particulièrement notre attention dans le cadre de ce travail est celle de la compétence en stratégies ou en stratégies de

⁵¹ « *There are rules of use without which the rules of grammar would be useless* ».

communication qui sont, selon Grenfell et Macaro, « les pratiques adoptées par les individus pour mener des conversations et surmonter les problèmes de la communication⁵² » (2007 : 10).

De nombreux travaux ont abordé cette notion de techniques et de démarches ainsi que leur importance dans la production orale dans la langue cible, plus particulièrement lorsque les moyens linguistiques (lexicaux et syntaxiques) ne sont pas suffisants pour entretenir la communication. Si ces difficultés peuvent surgir aussi bien en L1 qu'en L2, il va de soi qu'elles sont plus importantes en situation de L2 : les utilisateurs, notamment les non expérimentés, rencontrent plus de difficultés à s'exprimer et ont moins de compétences en langue cible contrairement aux locuteurs qui s'expriment dans leur L1 et qui ont davantage de contrôle et de compétences dans cette dernière.

I. LES STRATEGIES DE COMMUNICATION : LES DEFINITIONS

Les chercheurs ont proposé plusieurs définitions de cette notion de stratégies de communication. Selon Corder (1983 : 16), les stratégies de communication sont une « technique utilisée systématiquement par un locuteur pour faire passer son message quand il a des difficultés à le faire⁵³ » et pour Færch et Kasper (1983), ce sont des « techniques potentiellement conscientes pour résoudre des problèmes qui entravent un locuteur en l'empêchant de bien communiquer⁵⁴. » Dans ces deux définitions, les stratégies de communication sont mises en œuvre quand des difficultés surgissent lors de la communication : le locuteur décide de prendre les choses en main pour faire face à ces difficultés avec les moyens dont il dispose ou, pour reprendre Porquier (1979, cité dans Gaonac'h, 1991 : 180) : « il s'agit en quelque sorte de résoudre un problème de communication avec “les moyens du bord” (linguistiques ou non), alors que les moyens linguistiques adéquats sont insuffisants pour établir une communication efficace ».

Pour Tarone (1980 : 420), les stratégies de communication constituent « un effort mutuel entre deux interlocuteurs pour s'entendre sur le sens dans des situations où les structures du sens semblent ne pas être partagées⁵⁵. » Stern (1983), quant à lui, les définit

⁵² « *The practice individuals adopted to hold conversations and repair breakdowns in communication* ».

⁵³ « *A systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty* ».

⁵⁴ « *Potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal* ».

⁵⁵ « *A mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures are not shared* ».

comme des « techniques de contournement de difficultés surgissant lors de la communication dans une langue seconde faiblement maîtrisée⁵⁶ ».

Enfin, Dörnyei et Scott (1997 : 179) les définissent comme des « démarches potentiellement conscientes pour faire face aux problèmes liés à la langue que le locuteur perçoit en cours de communication⁵⁷ ».

L'une des difficultés relatives à l'étude des stratégies de communication est principalement due aux définitions proposées et surtout aux termes choisis pour les décrire. Suivant des approches et perspectives variées (psycholinguistique, linguistique, interactionniste, etc.), les chercheurs ont chacun proposé une définition et, jusqu'à présent, et après plusieurs années de recherche dans ce domaine, nous sommes toujours incapables de trancher sur une définition unique et exacte des stratégies de communication.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons adopté la définition de Tarone (1980 : 420) : « un effort mutuel entre deux interlocuteurs pour s'entendre sur le sens dans des situations où les structures adéquates du sens semblent ne pas être partagées⁵⁸ » car nous estimons que les stratégies de communication trouvent davantage leur place dans des situations d'interaction interpersonnelle engageant deux interlocuteurs et plus.

II. LES STRATEGIES DE COMMUNICATION : LES APPROCHES

La classification des stratégies de communication (et leur définition) semble être ce qui a le plus préoccupé les chercheurs. On trouve dans la littérature plusieurs taxonomies, dont les différences portent essentiellement sur la terminologie employée et le principe de catégorisation (Bialystok, 1990). Il n'y a donc pas accord sur une seule et unique classification, pas plus qu'il n'y a accord sur ce qu'est une stratégie de communication.

Dans une synthèse des travaux portant sur les stratégies de communication, Dörnyei et Scott (1997) ont présenté leur émergence, leurs différentes définitions et classifications. Ils ont également fait référence aux différentes visions ou perspectives selon lesquelles sont traitées les stratégies de communication : la perspective traditionnelle (Tarone, 1977), la perspective psycholinguistique (Færch & Kasper, 1983 ; Kellerman, Bongaerts & Poulish, 1987 ; Bialystok, 1990), la perspective interactionnelle (Tarone, 1980 ; 1981), la perspective

⁵⁶ « *Techniques of coping with difficulties in communicating in an imperfectly known second language* ».

⁵⁷ « *Potentially intentional attempts to cope with any language-related problems of which the speaker is aware during the course of communication* »

⁵⁸ « *A mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures are not shared* ».

de Canale (1983), le modèle de la production du langage (Poulisse, 1993), la perspective de Dörnyei (1995), la perspective de Dörnyei et Scott (1995)

1. La perspective traditionnelle

Traditionnellement, quand on parlait des stratégies de communication, on faisait surtout référence à des outils, qu'ils soient de nature verbale ou non-verbale, qui aidaient à compenser l'absence de compétences suffisamment solides pour communiquer efficacement et faire face aux problèmes de communication. Cette perspective conçoit donc les stratégies de communication comme un processus de résolution de problèmes. Dörnyei et Scott (1997) ajoutent que, selon cette conceptualisation, les stratégies de communication sont déployées au stade de la planification de la parole (*speech planification*). Ils se réfèrent à Yule et Tarone (1991) qui affirment que l'étude des stratégies de communication a été conduite indépendamment des études effectuées sur la négociation du sens dans le champ de la communication en L2. Pour soutenir leur propos, Dörnyei et Scott (1997) ont repris deux des premières définitions des stratégies de communication qui font abstraction de cette notion de négociation du sens :

Les stratégies de communication sont utilisées consciemment par une personne pour faire face à la situation critique qui se manifeste lorsque les structures langagières ne sont pas adaptées pour faire passer ses idées⁵⁹ (Tarone, 1977 : 195).

Les stratégies de communication sont des techniques potentiellement conscientes pour résoudre les problèmes empêchant un locuteur de bien communiquer⁶⁰ (Færch & Kasper, 1983 : 36).

En regardant les deux définitions, on constate que les notions de « problème » et de « résolution » sont bien présentes. Dans la première, Tarone emploie le verbe *to overcome* (surmonter) et le mot *crisis* (difficulté) : tous deux font référence à cette orientation de résolution de problème mentionnée auparavant. Dans la deuxième définition, on trouve aussi l'équivalent de ces deux termes : *solving* (résoudre) et *problem* (problème).

2. La perspective psycholinguistique

L'une des perspectives les plus influentes et les plus connues dans l'étude des stratégies de communication est celle que l'on appelle la perspective psycholinguistique. Elle conçoit les stratégies de communication comme étant intra-individuelles et reliées aux processus cognitifs. Ici, les stratégies de communication déployées par l'apprenant sont des techniques

⁵⁹ « *Conscious communication strategies are used by an individual to overcome the crisis which occurs when language structures are inadequate to convey the individual's thought* ».

⁶⁰ « *Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal* ».

et actions consciemment choisies pour remédier aux lacunes et problèmes entravant la communication spontanée et réussie en L2, et qui sont causés par un manque de maîtrise de la langue cible. C'est le cas de l'approche adoptée par plusieurs chercheurs, notamment Færch et Kasper (1983), Kellerman, Bongaerts et Poulish (1987), Bialystok (1990). Færch et Kasper sont les pionniers de cette approche : ils considèrent les stratégies de communication comme faisant partie d'un modèle de production orale (*speech production model*) : « L'approche que nous adoptons est psycholinguistique dans le sens où nous classifions les stratégies de communication dans le modèle général de la production orale »⁶¹ (Færch & Kasper, 1984 : 22). Leur taxonomie des stratégies de communication en L2 est dépendante de ce modèle où on distingue entre deux phases : une phase de planification et une phase d'exécution comme ils l'ont montré dans un schéma :

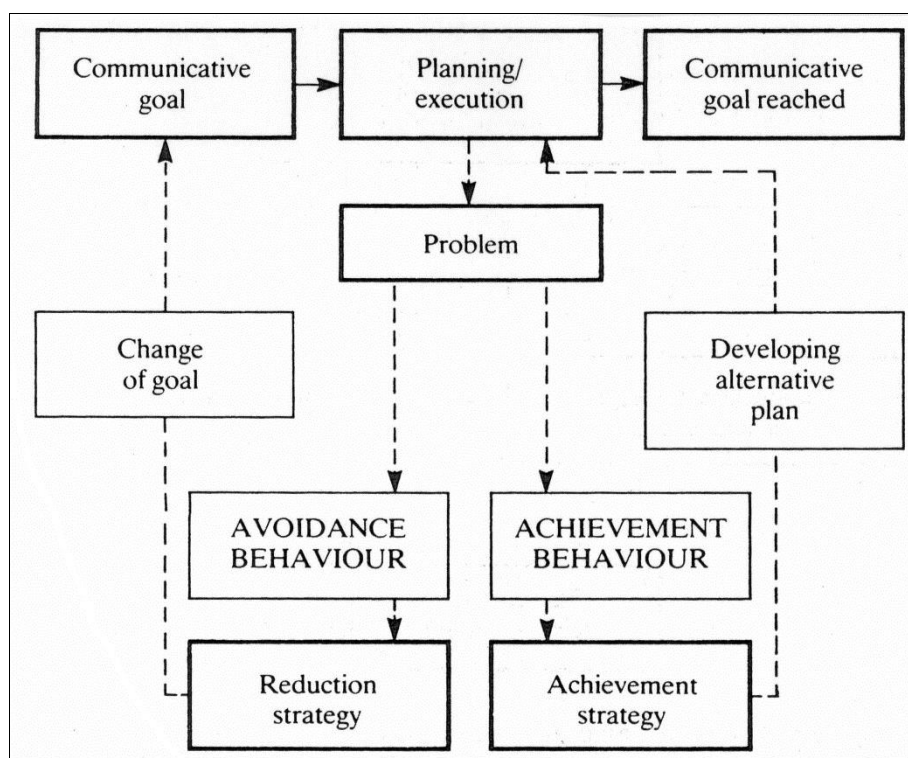


Figure 6 – Les stratégies de communication selon le modèle psychologique de Færch et Kasper (1983 : 38)

La taxonomie de Færch et Kasper (1983) est composée de trois grandes catégories de stratégies : les stratégies de réduction formelle, les stratégies de réduction fonctionnelle et les stratégies d'accomplissement (voir *infra.*).

⁶¹ « The approach we adopt is psycholinguistic in that we locate communication strategies within a general model of speech production ».

En effet, les chercheurs qui ont proposé cette perspective estiment qu'on ne peut pas comprendre les stratégies de communication et leur utilisation en se limitant à l'analyse de ce qui est observable et en ignorant les profondes opérations cognitives qui entrent dans leur fonctionnement. Ils ont ainsi suggéré une recherche qui soit orientée vers l'analyse minutieuse des processus cognitifs qui entrent dans la composition des stratégies de communication, perspective centrée sur les processus (*process-oriented*) au lieu de se focaliser sur une recherche axée sur le produit (*product-oriented*).

3. La perspective interactionnelle

La perspective interactionnelle, contrairement à la perspective précédente, considère que les stratégies de communication ne sont pas uniquement des actions ou comportements adoptés pour éviter les interruptions lors de la communication en langue étrangère dues aux lacunes linguistiques. Cette perspective repose, en particulier, sur l'interaction entre l'apprenant, qui est l'utilisateur de la langue étrangère, et son interlocuteur ainsi que sur le processus de négociation du sens qui est le fait soit d'un seul des deux interlocuteurs soit des deux à la fois (Nakatani & Goh, 2007). Tarone, par sa deuxième définition des stratégies de communication⁶², proposée en 1980, s'inscrit dans cette perspective. Elle admet la nature interactionnelle des stratégies de communication et introduit la notion d'interaction : la résolution de problèmes en situation de communication ne repose pas uniquement sur l'un des deux interlocuteurs, mais les deux travaillent conjointement dans le but de négocier le sens afin d'arriver à une compréhension du message.

En 1981, Tarone a mis en place trois principaux critères qui différencient les stratégies de communication des autres stratégies en L2 – les stratégies d'apprentissage qui permettent de développer la compétence linguistique et sociolinguistique en L2 (Nakatani & Goh, 2007) – tout en insistant sur l'aspect interactionnel de celles-ci. Les trois critères sont les suivants :

- un locuteur souhaite communiquer un sens X à son auditeur ;
- le locuteur estime que la structure linguistique ou sociolinguistique requise pour communiquer la signification de X est indisponible ou n'est pas partagée avec l'auditeur ;
- le locuteur choisit entre éviter (ne pas tenter de communiquer le sens X) et essayer (trouver des formulations alternatives pour communiquer le sens). Le locuteur cesse d'essayer les alternatives quand il lui paraît évident que l'auditeur comprend le sens (Tarone, 1980 : 288).

⁶² « [...] *mutual attempts of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared* » (Tarone, 1980 : 420).

Canale et Swain (1980), quant à eux, ont développé un modèle de compétence communicative, elle-même définie en termes de trois autres sous-compétences :

- la compétence linguistique/grammaticale – la connaissance des structures linguistiques de la langue ;
- la compétence sociolinguistique⁶³ – la connaissance des formulations acceptables ou non au sein de la communauté linguistique ;
- la compétence stratégique – la capacité à communiquer en utilisant des stratégies de langage.

Les stratégies de communication sont incluses dans ce modèle que les deux chercheurs ont développé en 1980. En 1983, Canale a affiné la notion de compétence stratégique en présentant deux catégories de stratégies de communication : les stratégies de compensation et les stratégies d'amélioration de la qualité de communication. Selon Nakatani et Goh (2007), la première concerne la négociation du sens (l'aspect interactionnel) et la seconde concerne les stratégies qui permettent de maintenir la communication et de gagner du temps pour la réflexion pendant la communication (*time-gaining strategies*).

4. La perspective de Canale

Selon Canale (1983), les stratégies de communication ne se limitent pas uniquement à la résolution de problèmes, mais celles-ci touchent aussi les stratégies déployées pour améliorer la qualité de l'interaction ou la communication en L2 telles que l'utilisation de la rhétorique dans le discours ou encore l'utilisation de formules pour interrompre quelqu'un ou pour clôturer la conversation. Canale a aussi mentionné l'importance des bouche-trous dans le maintien des conversations lorsque des difficultés de communication surgissent. Dörnyei (1995) a plus tard développé et a inclus ces types de stratégies dans sa perspective (voir *infra*).

5. La perspective de Dörnyei

Dörnyei (1995) a voulu mettre l'accent sur ce qu'il nomme des stratégies d'atermoiement (*stalling strategies*). À son sens, les locuteurs inexpérimentés d'une langue ont surtout besoin d'un temps de réflexion pendant qu'ils parlent ; en conséquence, ils doivent faire appel à des « bouche-trous » (*pause-fillers*) et des marqueurs d'hésitation. Ces stratégies

⁶³ La compétence sociolinguistique a été ensuite divisée en deux parties par Canale (1983) : la compétence sociolinguistique et la compétence discursive.

représentent aussi une façon de résoudre les problèmes causés par le temps limité de réflexion dont dispose le locuteur pendant la communication.

6. La perspective de Dörnyei et Scott

Dans un travail publié en 1995, Dörnyei et Scott ont tenté une extension des types de stratégies de communication en proposant une conceptualisation englobant les différents travaux menés dans ce domaine de recherche. Ils conçoivent les stratégies de communication comme étant « toute tentative intentionnelle de faire face à quelconque problème en langue dont l'interlocuteur se rend compte au moment de parler ⁶⁴ » (Dörnyei & Scott, 1997 : 179). Dans le cadre de cette conceptualisation, les deux auteurs considèrent les stratégies de communication comme étant la base de toute tentative de gestion de problèmes dans la communication en L2.

III. LES STRATEGIES DE COMMUNICATION : LES TAXONOMIES

« Les différentes taxonomies proposées diffèrent principalement dans la terminologie et le principe général de classification que les chercheurs choisissent, et non pas dans le fondement de ces stratégies ⁶⁵ », remarque Bialystok (1990 : 61) en analysant les différentes taxonomies proposées par plusieurs chercheurs. Les taxonomies ont donc énormément de ressemblances, mais souvent avec une terminologie différente pour évoquer la même stratégie. Dans ce qui suit nous allons évoquer quelques-unes des taxonomies les plus souvent adoptées.

1. La taxonomie de Tarone

Tarone (1977) est l'un des premiers chercheurs qui a proposé une différenciation des stratégies de communication et leur classification en catégories. Jusqu'à présent, sa classification reste l'une des plus reconnues et des plus « fiables ». Elle se compose de cinq parties – l'évitement, la paraphrase, le transfert, l'appel à l'aide et le mime – qui, à leur tour, se subdivisent en d'autres sous-parties. De nombreuses stratégies qui sont intégrées dans sa taxonomie seront plus tard reprises par d'autres chercheurs dans les taxonomies qu'ils ont proposées à leur tour.

⁶⁴ « Every potentially intentional attempt to cope with any language-related problem of which the speaker is aware during the course of communication ».

⁶⁵ « The variety of taxonomies proposed in the literature differ primarily in terminology and overall categorizing principle rather than in the substance of the specific strategies ».

Catégorie principale de la stratégie	Sous-catégorie de la stratégie
<i>Evitement</i>	Evitement du sujet Abandon du message
<i>Paraphrase</i>	Approximation Invention de mots Circonlocution
<i>Emprunt</i>	Traduction littérale Passage à une autre langue
<i>Appel à l'aide</i>	
<i>Mime</i>	

Tableau 4 – La taxonomie de Tarone

1.1. L'évitement

- *L'évitement du sujet* : l'apprenant évite tout sujet quand il n'a pas suffisamment de vocabulaire pour en parler.
- *L'abandon du message* : l'apprenant commence à parler d'un sujet, mais abandonne rapidement à cause de la difficulté rencontrée.

1.2. La paraphrase

- *L'approximation* : l'apprenant utilise un terme incorrect, mais qui a des similitudes sémantiques avec le terme original qu'il ne connaît pas.
- *L'invention de mots* : dire un mot qui n'existe pas dans la langue.
- *La circonlocution* : à défaut de trouver le mot adéquat, l'apprenant se met à citer des caractéristiques de l'item et à le décrire.

1.3. L'emprunt

- *La traduction littérale* : la traduction littérale consiste en la traduction mot à mot à partir de la langue maternelle (en général) sans que le résultat soit correct dans la langue cible.
- *Le passage à une autre langue* : il concerne l'emploi de la part de l'apprenant d'un terme de la langue maternelle tel qu'il est sans le traduire ou l'adapter.

1.4. L'appel à l'aide : l'apprenant demande qu'on lui donne le terme correct.

1.5. Le mime : l'apprenant a dans ce cas recours au non-verbal pour combler un manque de lexique.

2. La taxonomie de Bialystok (1983) : stratégies de communication orale

Bialystok a proposé une taxonomie des stratégies de communication en se basant sur les observations et les résultats d'une recherche dans laquelle les participants essayaient de surmonter des difficultés de communication lors d'une activité communicative en langue française.

Catégorie principale de la stratégie	Sous-catégorie de la stratégie
<i>Stratégies basées sur la L1</i>	Alternance codique (<i>language switch</i>) <i>Foreignizing</i> Traduction
<i>Stratégies basées sur la L2</i>	Contiguïté sémantique Description Création de néologismes (de mots)
<i>Stratégies paralinguistiques</i>	

Tableau 5 – La taxonomie de Bialystok

2.1. Les stratégies basées sur la L1

- *L'alternance codique* : l'insertion d'un mot, d'une phrase ou d'une expression dans une autre langue, souvent celle de l'apprenant, pendant la communication en langue cible.
- *Le foreignizing* : la création de structures inexistantes ou contextuellement inappropriées dans la langue cible, ou alors l'application de la morphologie et/ou de la phonologie de la L2 pour les mots de la L1.
- *La traduction* : elle consiste souvent en la traduction mot à mot de la L1 vers la L2 sans que le résultat soit correct et approprié dans cette dernière.

2.2. Les stratégies basées sur la L2

- *La contiguïté sémantique* : l'utilisation d'un terme dans la L2 qui a des caractéristiques sémantiques en commun avec le terme voulu mais inconnu ; la description : la précision des aspects physiques, des caractéristiques spécifiques et les caractéristiques interactionnelles/fonctionnelles d'un item que l'apprenant ne connaît pas ou qu'il n'arrive pas à se remémorer.
- *La création de néologismes (de mots)* : cette stratégie concerne la création d'un nouveau terme dans la L2 à partir d'une sélection des caractéristiques conceptuelles de celui-ci et en l'adaptant au système morphologique de la L2.

2.3. Les stratégies paralinguistiques : quand les gestes ou les sons se substituent à la verbalisation d'un item, méconnu ou oublié, en L2.

3. La taxonomie de Corder (1983) : stratégies de communication orale

Corder présente une autre taxonomie des stratégies de communication en 1983. Dans cette taxonomie, les stratégies se subdivisent en deux grandes catégories : les stratégies d'ajustement du message où l'apprenant reste dans la sécurité en évitant toute forme de prise de risque, et les stratégies d'élargissement des ressources qui sont associées à la prise de risque par l'apprenant. Corder explique aussi que les stratégies de communication sont une question d'équilibre entre les moyens et les fins. C'est-à-dire, dans des cas de difficultés, l'apprenant essaye d'ajuster ses messages (fins) à ses ressources linguistiques (moyens).

Catégorie principale de la stratégie	Sous-catégorie de la stratégie
<i>Stratégies d'ajustement du message</i> (stratégies d'évitement de prise de risque)	Evitement du sujet Abandon du message Evitement sémantique Réduction du message
<i>Stratégies d'augmentation des ressources</i> (stratégies de prise de risque)	Alternance codique/emprunts Invention de mots Paraphrases/circonlocutions Ressources paralinguistiques (gestes) Demande d'aide

Tableau 6 – La taxonomie de Corder

3.1. Les stratégies d'ajustement du message

- *L'évitement du sujet* : éviter de parler d'un sujet dont le vocabulaire lié et nécessaire pour accomplir la tâche communicative n'est pas maîtrisé.
- *L'abandon du message* : renoncer à transmettre un message entamé à cause d'une difficulté.
- *L'évitement sémantique*.
- *La réduction du message* : réduire le message en ne disant que quelques mots ou phrases.

3.2. Les stratégies d'augmentation des ressources

- *L'alternance codique/emprunts* : le changement de langue ou l'emploi des mots d'une autre langue tels qu'ils sont sans leur apporter le moindre changement.

- *L'invention de mots* : la création de mots inexistants dans la langue cible.
- *les Paraphrases/circonlocutions* : dire les choses autrement.
- *Les ressources paralinguistiques* : l'emploi de gestes, expressions faciales, etc.
- *La demande d'aide* : le recours aux autres lorsque la difficulté se présente.

4. La taxonomie de Færch et Kasper (1983)

Dans leur taxonomie, Faerch et Kasper (1983) distinguent les stratégies de réduction des stratégies de succès. Chacun de ces deux types de stratégies est ensuite divisé en catégories : le premier type comporte les stratégies de réduction formelle et les stratégies de réduction fonctionnelle, qui à leur tour sont divisées en sous-catégories. Les stratégies de succès, quant à elles, concernent toutes les démarches entreprises par les apprenants afin de résoudre leurs difficultés communicatives en faisant appel à toutes leurs ressources disponibles.

Catégorie principale de la stratégie	Sous-catégorie de la stratégie
<i>Stratégies de réduction</i>	Stratégies de réduction formelle Stratégies de réduction fonctionnelle
<i>Stratégies de succès</i>	Stratégies de compensation Stratégies de récupération ou d'extraction

Tableau 7 – La taxonomie de Færch et Kasper

4.1. Les stratégies de réduction

- *Les stratégies de réduction formelle* : pour éviter des fautes de langue, l'étudiant opte pour un langage réduit. Selon Færch et Kasper (*ibid.*), la réduction peut-être d'ordre phonologique, morphologique, syntaxique ou lexical.
- *Les stratégies de réduction fonctionnelle* : l'apprenant réduit ici son but communicatif afin d'éviter des difficultés lors de la communication par l'évitement du sujet, l'abandon du message, la substitution ou le changement de sens, etc.

4.2. Les stratégies de succès

- *Les stratégies de compensation* : ce type de stratégies peut concerner certaines démarches telles que l'alternance codique, le transfert inter- et/ou intra-lingual, les stratégies basées sur l'inter-langue (généralisation, paraphrase, invention de nouveaux mots, restructuration), les stratégies coopératives et, enfin, les stratégies non-linguistiques.
- *Les stratégies de récupération ou d'extraction* : ces stratégies sont déployées lorsque l'apprenant se retrouve face à une difficulté de récupération de la langue au moment

de parler, par exemple en faisant appel à divers champs sémantiques, à d'autres langues ou encore à des situations similaires, etc.

5. La taxonomie de Dörnyei (1995) : stratégies de communication

En 1995, Dörnyei ajoute une autre taxonomie qui compte aujourd'hui parmi les taxonomies les plus connues. Selon sa classification, 13 stratégies de communication sont organisées en trois catégories.

Catégorie principale de la stratégie	Sous-catégorie de la stratégie
<i>Stratégies d'évitement et de réduction</i>	Abandon du message Evitement du message
<i>Stratégies de succès et de compensation</i>	Circonlocutions Approximation Utilisation de mots génériques Création de néologismes Utilisation de signaux non-linguistiques Traduction littérale <i>Foreignizing</i> Alternance codique Demande d'aide
<i>Stratégies d'atermolement et de gain de temps</i>	Utilisation de bouche-trous Marqueurs d'hésitation

Tableau 8 – La taxonomie de Dörnyei

5.1. Les stratégies d'évitement et de réduction

- *L'abandon du message* : laisser un message inachevé à cause de difficultés linguistiques.
- *L'évitement du message* : éviter des sujets qui représentent des difficultés linguistiques.

5.2. Les stratégies de succès et de compensation

- *La circonlocution* : décrire le concept ou l'action dans la langue cible ou donner des exemples pour se référer à ces derniers.
- *L'approximation* : employer un terme alternatif pour désigner le terme dans la langue cible ou se rapprocher le plus possible de celui-ci.
- *L'utilisation de mots génériques* : étendre l'emploi de mots vagues (ex. une chose, faire, etc.) à des contextes où les termes spécifiques manquent.

- *La création de néologismes* : création d'un terme inexistant en L2 en se basant sur une règle présumée de cette L2.
- *L'utilisation de signaux non-linguistiques* : le recours aux mimes, gestes, expressions faciales, imitation des sons, etc.
- *La traduction littérale* : traduire littéralement un terme, un dicton, un mot composé ou une structure de la L1 à la L2.
- *Le foreignizing* : adapter un terme de la L1 à la L2 en se reposant sur la phonologie (prononciation) ou la morphologie de cette dernière.
- *L'alternance codique* : utiliser un mot de la L1 ou de la L3 sans changer la prononciation initiale de celui-ci au moment de parler en L2.
- *La demande d'aide* : se tourner vers le partenaire de conversation que ce soit directement (demande directe) ou indirectement (lever le ton, contact visuel, etc.).

5.3. Les stratégies d'atermoiement et de gain du temps : employer des mots bouche-trous pour marquer des pauses et gagner un temps pour la réflexion.

6. La taxonomie de Nakatani (2005) : stratégies de communication orale

Catégorie principale de la stratégie	Sous-catégorie de la stratégie
<i>Interaction modifiée</i>	Demande de clarification Vérification de la compréhension (de l'interlocuteur) Demande de confirmation
<i>Output modifié</i>	Changement de phrases, pour transmettre ce qu'on veut dire, jusqu'à ce que l'interlocuteur comprenne Répétition des phrases précédentes du locuteur pour s'assurer qu'on a bien compris
<i>Stratégies de gain du temps</i>	Utilisation des bouche-trous et des pauses Evitement des interruptions de la communication
<i>Stratégies de maintenance</i>	S'exprimer à sa façon propre Maintenir la conversation en réagissant lentement et en signalant sa compréhension Ombrage (<i>shadowing</i>)

Tableau 9 – La taxonomie de Nakatani

Nous remarquons que toutes les taxonomies ont la même essence. Dörnyei (1995) a introduit une autre catégorie, les stratégies d'atermoiement (*stalling strategies*), en avançant l'argument que parler une L2 est un processus plus difficile, qui prend plus de temps qui

nécessite plus d'effort et d'attention que ce que parler en L1 requiert, et par conséquent, des stratégies qui permettent de gagner un temps pour réfléchir sont employées. Mais Brown (2000) avance que cette catégorie doit aussi figurer dans la deuxième catégorie de cette même taxonomie car elle est une stratégie de compensation.

Nakatani a réussi à conceptualiser les stratégies de communication d'une autre manière, en appliquant notamment la dimension communicative dans laquelle elles sont déployées. Et son questionnaire change des anciens (Oxford) qui ne tiennent pas compte de cette dimension (stratégies de communication figées).

IV. L'ENSEIGNABILITE DES STRATEGIES DE COMMUNICATION

L'enseignabilité des stratégies de communication a suscité débat dans le secteur de l'enseignement-apprentissage des langues. Certains chercheurs estiment que les stratégies de communication sont d'abord développées chez l'individu dans sa L1 et sont facilement transférables à la L2 ; un apprenant adulte, dans ce cas, a suffisamment de compétence stratégique pour que son enseignement ne présente aucun intérêt (Dörnyei, 1995). Canale et Swain (1980) pensent que les stratégies de communication ne nécessitent pas d'enseignement mais qu'elles se développent automatiquement. Thornbury (2005) va même jusqu'à dire que les stratégies de communication peuvent, certes, donner les moyens nécessaires aux étudiants afin qu'ils puissent communiquer efficacement, mais celles-ci vont précipiter l'arrêt du développement du système langagier car les apprenants vont dépendre de façon excessive de leur compétence stratégique au détriment de leur compétence communicative globale. D'autres chercheurs, en revanche, sont favorables à l'enseignement des stratégies de communication (Paribakht, 1986 ; Willems, 1987 ; Tarone & Yule, 1989; Brooks, 1992). Tarone et Yule (1989), par exemple, avancent que pour promouvoir la compétence stratégique des étudiants en l'intégrant dans les programmes d'enseignement, les activités proposées dans les livres scolaires et choisies par les enseignants doivent viser soit à améliorer la compétence globale de l'apprenant à mener à bien des actes communicatifs, ou à accroître la capacité de l'apprenant à utiliser des stratégies de communication quand ils rencontrent des obstacles.

Ces deux auteurs proposent une approche didactique ciblée et explicite en se distinguant ainsi des auteurs qui estiment que les stratégies de communication ne peuvent être explicitement enseignées. Ils soulignent aussi le fait que très peu de documentation est accessible montrant aux apprenants comment se servir des stratégies de communication quand ils sont face à des difficultés de cet ordre. Dans le même livre, Tarone et Yule (*ibid.* : 114-

115) établissent les règles et la procédure à suivre par l'enseignant afin de structurer une leçon sur les stratégies de communication : l'enseignant peut faire un enseignement direct des stratégies et créer des opportunités de les utiliser. De plus, ils proposent une activité de prise de conscience : l'observation par les apprenants de locuteurs et des stratégies qu'ils utilisent, suivie de la constitution d'une liste des stratégies observées, ce qui leur permettrait de se rendre compte des problèmes de communication réels et des moyens s'offrant aux locuteurs pour la résolution de ces problèmes

Pour notre part, nous pensons que l'enseignement des stratégies de communication qui aideraient les apprenants à s'engager davantage dans la communication et qui leur donneraient plus de moyens d'accroître leur confiance en eux-mêmes devrait être entrepris. Par exemple, les stratégies de négociation du sens lors de prise de parole ou d'écoute permettant de mener à bien des conversations en situation d'interaction sont à introduire sous forme de cours ou par petites touches dans le cours afin de sensibiliser les étudiants à leur usage. Au contraire, les stratégies d'abandon et d'évitement n'ont pas lieu d'être enseignées.

Chapitre IV

La méthodologie

Notre travail de recherche a pour objectif d'analyser et de comprendre les diverses manifestations de la volonté de communiquer et l'emploi des stratégies de communication, dans le contexte particulier de la classe d'anglais langue étrangère, à travers notre échantillon d'étudiants LANSAD dans deux universités différentes. Dans ce chapitre, nous allons aborder le cheminement de cette enquête en décrivant l'approche et la méthodologie que nous avons adoptées, les outils de collecte de données, leur sélection et leur mise en œuvre, la procédure et les différentes étapes qui nous ont permis l'élaboration et la poursuite de notre étude jusqu'à la fin.

I. L'APPROCHE : DESCRIPTION POUR UNE MEILLEURE COMPREHENSION

Le Moigne (1990 : 431), s'appuyant sur des arguments du philosophe italien du XVIII^e siècle, Gianbattista Vico, avance que : « la méthode nuit à l'ingenium, et l'ingenium, cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, a été donné aux humains pour comprendre, c'est-à-dire pour faire ».

Faire sans comprendre n'est pas possible, et comprendre sans décrire n'est pas non plus imaginable. Faire c'est intervenir, aider à un meilleur fonctionnement, une meilleure pratique qui passe par la description de l'environnement, ses atouts et ses contraintes (Puren, 2013).

Notre recherche s'intègre dans cette même perspective, une recherche-description. Les questions de recherche autour desquelles nous avons construit et mené ce travail nous ont guidée vers ce type de recherche. Nous avons voulu analyser et comprendre la volonté de communiquer en anglais dans deux contextes différents avec deux publics similaires (étudiants LANSAD) ainsi que leur emploi des stratégies de communication. Nous avons voulu aussi comprendre comment la volonté de communiquer en classe fluctue, comment elle augmente, et quelles stratégies de communication sont adoptées par des étudiants de différents niveaux de volonté de communiquer.

Nous sommes donc dans une démarche méthodologique de « description pour la compréhension » ou de « description compréhensive » pour reprendre les termes utilisés par Puren (*ibid.* : 13) pour se référer à cette recherche et la décrire. Puren donne aussi les éléments essentiels sur lesquels cette recherche doit reposer :

Ce terme [description compréhensive] regroupe donc ici dans mon esprit les trois activités nécessaires à la compréhension à savoir la *description* proprement dite, l'*analyse* et l'*interprétation* (*ibid.*).

Un autre point à soulever en parlant du type de recherche que nous menons est celui du degré d'intervention du chercheur. Dans notre travail d'enquête, nous avons voulu

comprendre la volonté de communiquer et les stratégies de communication des étudiants LANSAD lorsqu'il s'agit de la communication en langue anglaise. Nous avons limité le cadre de notre recherche à ces deux variables (voir *supra* : Introduction générale) et nous avons également choisi un échantillon représentatif d'étudiants. Nous avons observé systématiquement et interrogé des étudiants et leurs enseignants dans leur environnement habituel, la classe, sans apporter le moindre changement à celui-ci. Ainsi, nous n'avons eu aucune intervention d'aucune sorte lors du recueil de données.

II. LA POPULATION

Les sujets de ce travail de recherche sont les étudiants LANSAD dans deux universités : l'université Toulouse 3 en France d'un côté et l'université de Béjaia en Algérie, de l'autre. Notre échantillon total compte 206 participants : 114 inscrits à Toulouse 3 et 92 inscrits à Béjaia. Cependant, les 206 étudiants retenus pour cette étude sont ceux qui ont répondu le « plus sérieusement » aux questionnaires en donnant une réponse au plus grand nombre d'items constituant le questionnaire. Les questionnaires qui comportaient beaucoup de non-réponses ont été retirés et n'ont pas été analysés.

Notre choix s'est porté sur ce public car, d'une part, le secteur LANSAD représente un terrain fertile et très intéressant qui ne cesse de se développer et qui suscite un grand intérêt chez les chercheurs, notamment en France et, en particulier, au sein du LAIRDIL, dont le champ de recherche est concentré sur le LANSAD. D'autre part, nous avons eu moins de difficulté à obtenir la collaboration des enseignants que nous avons sollicités au département des langues (Faculté des sciences et de l'ingénierie - FSI) de Toulouse 3 et des enseignants de langues à l'université de Béjaia qu'ailleurs (les enseignants d'anglais pour spécialistes, par exemple).

III. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES

Selon Best et Kahn (1993 : 212), « certaines enquêtes peuvent être renforcées en soutenant une approche par une autre ⁶⁶ ». En partant de ce principe, un travail de recherche peut être mené en combinant deux approches, par exemple l'approche quantitative et l'approche qualitative, au lieu de se fier uniquement à une seule. Chacune des approches a ses avantages et ses limites et, en rassemblant les deux, on peut alors s'assurer qu'on bénéficie des atouts offerts par les deux tout en compensant les limites de chacune. A vrai dire, l'approche quantitative nous permet d'effectuer des enquêtes à grande échelle avec des

⁶⁶ « *Some investigations could be strengthened by supplementing one approach with the other* ».

effectifs importants d'enquêtés et donc de générer des données statistiques conséquentes. Néanmoins, une limite dans ce genre d'enquêtes, où le nombre de participants est grand, est que le contact avec les personnes est souvent réduit à quelques minutes (Dawson, 2002) et peut même être parfois inexistant comme dans le cas des questionnaires en ligne (Dörnyei, 2003b). Ainsi, les données collectées sont souvent peu détaillées et ne peuvent être revérifiées ou corrigées par le chercheur qui, dans la majorité des cas, ne garde pas les coordonnées des répondants notamment lorsque les questionnaires sont anonymes. Contrairement à cette approche, l'approche qualitative est orientée vers « l'analyse approfondie, la description des événements, et l'interprétation des significations⁶⁷ » (Schunk, 2012 : 12). Elle est généralement très exigeante en termes de temps et d'efforts car elle s'effectue avec des échantillons réduits, mais consiste à chercher des explications plus profondes, et sollicite des données fines et détaillées. Aussi, le contact se fait en face à face, ou dans certains cas par téléphone, ce qui permet au chercheur de susciter plus d'informations et de vérifier celles-ci en recontactant les enquêtés, si nécessaire.

Dans le cas de notre étude, nous avons choisi de combiner les deux approches en employant des outils de collecte de données différents : le questionnaire pour les données quantitatives, l'observation en classe et les entretiens (étudiants et enseignants) pour les données qualitatives qui nous permettront d'avoir des résultats plus précis et plus fiables que ce que nous aurions pu avoir si nous nous étions contentée de faire notre étude avec un seul et unique outil.

Dans ce qui suit, nous décrivons chacun des outils que nous avons utilisés.

1. L'observation

La première démarche que nous avons entreprise dans le but d'obtenir les résultats nécessaires à cette étude est l'observation que nous avons effectuée dans différentes classes. En choisissant d'observer des étudiants dans leur classe, nous avons voulu comprendre, de manière plus détaillée et approfondie, la manifestation de la volonté de communiquer et l'utilisation des stratégies de communication par le public de notre étude.

C'est ainsi que nous avons sollicité des enseignants pour nous accueillir dans leurs classes. Nous avons expliqué l'objet de notre recherche et clairement identifié nos objectifs en expliquant notamment que l'observation concerne les étudiants uniquement et non pas eux-mêmes. Certains des enseignants contactés ont simplement ignoré notre requête, tandis que

⁶⁷ « *Intensive study, descriptions of events, and interpretation of meanings* ».

d'autres ont aimablement accepté de nous accueillir pour l'observation et ils nous ont même facilité la tâche de distribution de notre questionnaire auprès de leurs étudiants. Nous avons donc pu accéder aux classes de quatre enseignants (douze classes différentes observées au total) à Toulouse 3, et de trois enseignants (trois classes) à l'université de Béjaia qu'il a été très difficile de convaincre, car ils étaient très réticents à l'idée de recevoir une personne dans leur cours, et ce malgré nos efforts pour leur expliquer que nous n'étions pas dans une démarche d'évaluation les concernant.

En partant du cadre théorique et d'une observation préliminaire que nous avons effectuée au tout début de notre travail de recherche, nous avons élaboré une grille d'observation qui était en concordance avec nos grilles sur la volonté de communiquer et les stratégies de communication et qui nous permettait de noter chaque facette du comportement des étudiants manifestant leur volonté de communiquer ou l'emploi des stratégies de communication. Cependant, nous n'avons pas gardé les 36 stratégies du questionnaire (voir *infra*) mais seulement la moitié, celles qui sont observables par un tiers. En outre, notre observation nous a permis aussi de constater le degré d'opportunité de communiquer donnée aux étudiants en prenant en considération des facteurs comme l'organisation de la salle de classe, les activités mises en place, etc.

2. Le questionnaire

Le questionnaire est l'un des moyens les plus efficaces pour susciter l'auto-déclaration d'un grand nombre de participants. Ainsi, il représente notre première source de données. Nous l'avons élaboré au début de la présente enquête après avoir soigneusement dessiné le cadre général et les objectifs de notre recherche. En effet, notre questionnaire se divise en trois parties :

- une partie pour collecter les données biographiques des participants,
- une deuxième partie sous forme de grille permettant de mesurer la volonté de communiquer dans le contexte de la classe d'anglais langue étrangère, et
- une dernière partie qui est une grille des stratégies de communication.

2.1. La partie biographique

Cette partie a pour but de regrouper les informations biographiques de nos participants : l'âge, le sexe, le niveau et l'intitulé de la formation suivie, la langue maternelle, les autres langues parlées, le nombre d'années d'apprentissage de la langue anglaise, le contexte

d'apprentissage, l'expérience et la durée d'un séjour dans un pays anglophone, l'appréciation de l'anglais et, finalement, la volonté de communiquer en langue maternelle.

2.2. La grille de la volonté de communiquer en classe

Les premiers chercheurs à s'être intéressés à l'étude de la volonté de communiquer ont conçu une échelle permettant de mesurer la fréquence de la volonté de communiquer d'une personne (McCroskey & Richmond, 1987). Cette échelle a marqué une avancée dans la recherche car elle a permis la conceptualisation d'une variable qui est assez difficile à saisir. L'échelle a été adoptée et utilisée dans un certain nombre d'enquêtes concernant, notamment, la communication générale en L1 mais celle-ci n'est absolument pas adaptée au contexte spécifique de la classe. Le besoin de trouver un meilleur moyen de mesurer la volonté de communiquer dans ce contexte spécifique était alors pressant et c'est ainsi que Kang (2005) a réussi à développer une première version.

Pour notre part, et pour rester dans le cadre de notre recherche, nous avons développé une grille pour mesurer la volonté de communiquer en langue anglaise en classe. Nous avons commencé par une grille plus longue comportant plusieurs items, mais notre volonté de la rendre mieux adaptée à différentes classes, avec différents enseignants et donc différentes méthodes et activités, nous a poussée à limiter ses items à 14 d'entre eux qui nous semblent aborder des situations communes à différentes classes de langues dans des contextes institutionnels variés.

	Item
1	Répondre à une question posée par l'enseignant.
2	Intervenir spontanément en classe.
3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours.
4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours.
5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point.
6	Présenter un exposé devant toute la classe.
7	Présenter son propre point de vue en classe.
8	Participer aux discussions en classe.
9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux.
10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe.
11	Aider un/une camarade à comprendre.
12	Initier une conversation en classe.
13	Aider un/une camarade à répondre à une question.
14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe.

Tableau 10 – La grille de la volonté de communiquer

2.3. La grille des stratégies de communication

Pour avoir des données sur l'utilisation des étudiants participant à cette étude sur les stratégies de communication en classe, nous avons opté, dans un premier temps, pour une auto-évaluation réalisée par une grille de 36 items auxquels il faut répondre en choisissant une option sur une échelle de Likert à quatre points : *jamais, rarement, souvent, toujours*.

En 2005, Nakatani a effectué une enquête auprès d'étudiants japonais dans le but de concevoir une grille se focalisant sur l'utilisation des stratégies de communication dans un contexte de communication et d'interaction orale. Il a alors proposé, à l'issue de son travail de recherche, une grille de 58 items. 32 de ces items concernent les stratégies de communication lors de la prise de parole (*communication strategies while speaking*) et les 26 items restants les stratégies de communication lors de l'écoute (*communication strategies while listening*). En plus de la distinction faite entre stratégies de prise de parole et stratégies d'écoute, Nakatani divise les stratégies de communication dans sa grille en 15 sous-catégories (huit pour les stratégies de prise de paroles et sept pour les stratégies d'écoute : stratégies socio-affectives, stratégies de fluidité (*fluency-oriented*), stratégies de négociation du sens lors de la prise de parole, stratégies de justesse (*accuracy-oriented*), stratégies de réduction et de changement du message, stratégies non-verbales, stratégies d'abandon du message, stratégies de tentative de penser en anglais, stratégies de négociation du sens lors de l'écoute, stratégies de maintien de la fluidité, stratégies de balayage, stratégies de compréhension de l'idée principale de l'interlocuteur, stratégies non-verbales lors de l'écoute, stratégies d'un auditeur peu actif, stratégies basées sur le mot.

La grille de Nakatani est à la base de notre grille. Néanmoins, nous avons apporté des modifications pour plusieurs raisons.

- La grille de Nakatani est composée de 58 items, ce qui représente une très longue grille. Nous avons alors craint de démotiver les étudiants à y répondre, ou d'avoir un taux élevé de non-réponses. Nous avons donc voulu éviter ce que Dörnyei appelle l'effet de fatigue (« *the fatigue effect* ») (2003b, 14) en réduisant sa longueur.

- En plus du questionnaire, nous avons effectué des observations en classe, et dans un souci que celles-ci soient en concordance avec le premier questionnaire, nous avons omis, de la grille originale, des stratégies qui, pour la majorité, sont non observables.

- Ayant centré l'objet de notre étude sur la communication orale de production et non pas sur la communication orale de réception, nous avons gardé les items qui s'inscrivent davantage dans cette optique. Néanmoins, nous étions consciente qu'il était nécessaire d'inclure un petit nombre de stratégies d'écoute (notamment la négociation lors de l'écoute)

car ce sont aussi des stratégies actives engageant l'étudiant dans une démarche de production orale et de participation active au moment de l'interaction avec le partenaire de conversation, contrairement aux autres types de stratégies que nous avons omis et qui, pour leur part, n'engagent pas l'apprenant dans une démarche participative active. Certaines des stratégies dans la grille originale de Nakatani permettant une meilleure qualité et un maintien de la conversation (par exemple l'envoi de signes de compréhension), nous avons alors voulu les inclure aussi dans notre grille.

- Enfin, nous avons parfois remarqué des stratégies dans la grille de Nakatani que nous jugeons similaires. Nous les avons alors regroupées en un seul item, ou simplement n'en avons gardé qu'une seule pour éviter les redondances.

Notre grille des stratégies de communication a été adaptée de celle de Nakatani. Nous avons d'abord sélectionné les items qui nous semblaient les plus pertinents pour notre travail de recherche et nous avons aussi supprimé toutes les redondances et toutes les stratégies que nous avons jugées vagues ou non nécessaires pour notre étude. Nous avons alors gardé 36 stratégies qui ont été ensuite traduites d'anglais en français et relues à plusieurs reprises pour détecter les fautes de langue et pour faciliter leur compréhension par les étudiants qui allaient y répondre. Le tableau ci-dessous résume les catégories que nous avons gardées et incluses dans notre grille et détaille les stratégies qui sont regroupées dans chaque catégorie.

Catégories principales des stratégies de communication	Les sous-catégories des stratégies de communication
Stratégies de prise de parole	
<i>Stratégies socio-affectives</i>	30. J'utilise souvent des : « mmm », « euuhh »... quand les mots ne me viennent pas à l'esprit. 31. J'essaye toujours de donner une bonne impression à mon interlocuteur-trice quand je parle. 32. Ça m'est égal de prendre des risques même si je sais que je pourrai commettre des fautes. 33. J'essaye toujours d'apprécier la conversation en anglais. 34. J'essaye de me détendre lorsque je me sens stressé-e. 35. Je m'encourage constamment à exprimer ce que je veux dire ou transmettre.
<i>Stratégies de fluidité</i>	4. Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre. 25. Je change ma façon de dire les choses selon le contexte. 26. J'essaye de parler clairement et à haute voix pour que les autres interlocuteurs-trices m'entendent bien. 27. Je fais attention au rythme et à l'intonation quand je parle. 28. Je prête attention à la fluidité de la conversation.

<i>Stratégies de négociation du sens</i>	<p>11. Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis.</p> <p>12. Je répète ma phrase jusqu'à ce que mon interlocuteur-trice comprenne.</p> <p>13. J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle.</p> <p>14. Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis.</p>
<i>Stratégies de justesse</i>	<p>2. Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle.</p> <p>3. Je me corrige quand je commets une erreur.</p> <p>24. J'essaie d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase.</p> <p>29. Je remarque quand j'utilise une règle de grammaire que j'ai apprise dans une phrase lorsque je parle.</p> <p>36. J'essaie de parler comme un interlocuteur natif (un Anglais, un Américain, un Australien, etc.).</p>
<i>Stratégies réduction et d'altération du message</i>	<p>5. Je réduis le message et j'utilise des expressions simples.</p> <p>6. Je remplace un message par un autre à cause d'un sentiment d'incapacité à transmettre le message original.</p> <p>22. J'emploie des mots qui me sont familiers.</p>
<i>Stratégies non-verbales</i>	<p>7. J'essaie de regarder mon interlocuteur-trice dans les yeux quand je parle.</p> <p>8. J'essaie d'avoir recours aux gestes et aux expressions faciales quand je n'arrive pas à bien m'exprimer.</p>
<i>Stratégies d'abandon</i>	<p>9. Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique.</p> <p>10. Je demande l'aide des autres quand je rencontre une difficulté à bien communiquer</p> <p>23. Je renonce à transmettre un message et je dis seulement quelques mots quand je ne trouve pas quoi dire.</p>
<i>Stratégies de tentative de penser en anglais</i>	<p>1. Je pense d'abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis la phrase en anglais.</p> <p>21. Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation.</p>
Stratégies d'écoute	
<i>Stratégies de négociation du sens à l'écoute</i>	<p>15. Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre.</p> <p>16. Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour m'assurer que j'ai bien compris son message.</p> <p>17. Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler lentement pour mieux le/la comprendre.</p>
<i>Stratégies de maintien de fluidité</i>	<p>18. J'envoie des signes de compréhension pour éviter l'interruption de la communication.</p> <p>19. J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase.</p> <p>20. Je demande à l'interlocuteur-trice de citer des exemples pour mieux comprendre ce qu'il/elle dit.</p>

Tableau 11 – Les catégories principales des stratégies de communication

3. L'entretien

Pour consolider nos résultats, nous avons pensé que des entretiens avec les étudiants et les enseignants seraient judicieux. Selon Van der Maren,

L'entrevue semi-dirigée vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles (1995 : 314).

3.1. L'entretien étudiant

Nos deux échantillons ont été constitués de façon à faire varier les spécialités afin d'obtenir la plus grande diversification d'information possible. Nous avons ainsi interviewé 17 étudiants (douze filles et cinq garçons) à l'université de Béjaia et neuf autres (trois filles et six garçons) à l'université Toulouse 3 qui se sont portés volontaires. Les entretiens ont eu lieu soit sur rendez-vous, soit par contact direct à la bibliothèque universitaire. Les entretiens ont duré en moyenne de 20 à 25 minutes et n'ont pas fait l'objet d'enregistrements mais d'une prise de note dans une grille de questions préétablie. Nous avons interviewé les étudiants de Toulouse 3 en langue française et laissé la liberté de choisir la langue pour les étudiants de Béjaia, qui ont dans la majorité préféré un mélange de kabyle et de français et, dans un souci d'éviter les incompréhensions, nous avons veillé à traduire les questions en kabyle. Les questions portaient sur leur valorisation de la communication orale en classe, leur auto-évaluation de la fréquence de leur prise de parole orale, leurs réactions (affectives surtout) à la prise de parole en classe, les difficultés qu'ils rencontrent lors de la communication, mais aussi des questions sur les stratégies de communication qu'ils mettent en place pour contourner ces difficultés. Les questions sont de deux types : des questions fermées et des questions semi-ouvertes qui sont regroupées dans trois catégories principales.

- *Questions générales* : elles comprennent des questions relatives à la communication en classe de langue anglaise. Elles ont pour objectif de savoir si ces étudiants ont conscience de l'importance de la communication en classe de langue et aussi d'évaluer leur perception de la classe comme un lieu favorisant la pratique de la langue ou non. Aussi, ces questions permettent d'avoir un retour des étudiants interrogés sur leur pratique de la langue anglaise entre la classe et l'environnement extérieur à celle-ci.

- *Questions sur la volonté de communiquer* : en plus des observations en classe et de la grille de la volonté de communiquer en classe, nous avons voulu corroborer ces données avec des questions plus ciblées pour mieux comprendre la manifestation de cette variable à l'intérieur de la classe. Ces questions concernent, entre autres, la volonté de communiquer et

le plaisir ressenti dans la prise de parole en anglais, l'estimation approximative de la durée de celle-ci, la gêne face aux questions de l'enseignant et le désir d'avoir plus d'opportunités à s'exprimer en langue anglaise.

- *Questions sur l'emploi des stratégies de communication* : ces questions sont susceptibles de nous permettre de savoir si nos répondants rencontrent des difficultés lors de la communication en langue anglaise et de saisir par la suite, s'il s'avère que c'est le cas, la nature de celles-ci. Ce type de questions nous ouvre aussi la porte d'une meilleure compréhension des stratégies mises en place par les sujets interrogés et les façons dont ils les acquièrent.

Les résultats de l'analyse des questions sont exposés ci-dessous. Ils rendent compte des réponses individuelles des interrogés ainsi que des discours développés lors de chaque entretien, en citant, à chaque fois, les extraits les plus parlants.

3.2. L'entretien enseignant

Dans la même démarche de vouloir consolider les résultats obtenus, et d'approfondir notre compréhension des variables auxquelles nous nous intéressons dans le cadre de cette étude, nous avons également interrogé des enseignants en les incitant à réfléchir sur la volonté de communiquer de leurs étudiants et leur emploi des stratégies de communication. Questionner les enseignants nous permet d'avoir un avis à la fois détaché et expert, détaché car venant d'une personne autre que l'étudiant lui-même, qui donne un avis avec son regard extérieur car il évalue les comportements certainement différemment de ce que l'étudiant peut faire en parlant de sa propre personne ; et expert car, en tant qu'enseignant, il est constamment en contact avec ses étudiants, il les observe à chaque cours et peut décrire, mieux que n'importe quelle autre personne, leur comportement communicatif en classe dans la langue qu'il enseigne (ces entretiens se trouvent dans l'annexe 6 de cette thèse).

Nous avons sollicité ces enseignants directement pour les entretiens en ajoutant à trois des enseignants observés à Toulouse deux autres personnes travaillant dans le même département (soit trois femmes et deux hommes). A Béjaïa, nous avons pris rendez-vous avec six enseignants (cinq femmes, un homme), mais ces derniers n'ont pas été observés dans leurs classes. Les entretiens se sont déroulés à la bibliothèque universitaire pour ces derniers et dans des bureaux à Toulouse. Ils ont duré en moyenne entre 15 et 30 minutes.

IV. LA PROCEDURE DE COLLECTE DE DONNEES

La collecte des données pour cette étude s'est effectuée en trois phases et de la même manière avec les deux parties de notre échantillon. Durant la première phase, nous avons observé les différentes classes dans lesquelles nous avons été accueillie. Les observations se sont déroulées au premier semestre de l'année universitaire 2013-2014, au département des langues de l'université Toulouse 3, et au second semestre de la même année universitaire à l'université de Béjaia. Chacun des différents cours prenait place à des horaires différents (voir le tableau en annexe 1 pour plus de détails), nous avons alors respecté les plannings des enseignants. Dans la deuxième phase de collecte de données, nous avons administré les questionnaires pour les étudiants. Vu les circonstances, et dans une volonté d'obtenir le maximum possible de réponses, nous avons opté pour deux formes de questionnaire : le questionnaire papier que nous avons distribué à la fin des séances d'observation dans les classes, et un questionnaire en ligne, envoyé à approximativement 300 adresses électroniques d'étudiants, obtenues par le biais des enseignants et de l'administration du département. Dans les deux cas, nous avons expliqué aux étudiants que les réponses au questionnaire étaient entièrement anonymes et que les données seraient utilisées uniquement pour les besoins de notre travail de thèse. Après avoir effectué l'observation en classe et distribué les questionnaires, nous nous sommes entretenue avec quelques étudiants de notre échantillon qui ont bien voulu répondre à nos questions lors d'un entretien. En plus de l'entretien avec les étudiants, nous avons aussi eu des entretiens avec les enseignants. Ces derniers ont aimablement répondu à nos questions quand nous leur avons expliqué l'objet de notre recherche.

La méthodologie pour laquelle nous avons opté ainsi que les outils de recherche que nous avons choisis vont nous aider à obtenir les données nécessaires pour la conduite de cette étude. Les résultats de notre analyse seront présentés dans la troisième partie.

Troisième partie

L'analyse des données

Chapitre I

Les observations

Nous avons observé les classes de quatre enseignants à Toulouse 3 sur une période d'un semestre et trois enseignants à Béjaia pour une seule observation chacun car ils étaient très réticents et nous ne sommes parvenue à négocier qu'une seule observation dans la classe où nous avons été acceptée.

I. LES OBSERVATIONS A L'UNIVERSITE DE BEJAIA

1. Le profil des enseignants observés

Ce qui ressort du tableau ci-dessous, c'est la jeunesse des enseignants que nous pourrions comparer à ceux de Toulouse 3 qui ont en moyenne une vingtaine d'années de plus, ce qui n'est sans doute pas sans incidence sur l'organisation des cours et les méthodes pédagogiques adoptées car le nombre d'années d'expérience est très différent.

	Sexe	Age	Statut
<i>Enseignant A</i>	M	24-27	Enseignant vacataire
<i>Enseignante N</i>	F	27-30	Enseignante vacataire
<i>Enseignant K</i>	F	25-28	Enseignante vacataire

Tableau 12 – Le profil des enseignants de l'université de Béjaia

2. L'opportunité de communiquer

Plusieurs facteurs peuvent augmenter le nombre d'opportunités de communiquer en classe.

2.1. La taille des groupes

Le nombre des étudiants dans les classes à l'université de Béjaia est en moyenne de 35 dans les parcours de licence et entre 15 et 25 en master selon la spécialité. La moyenne des étudiants présents aux trois séances d'observation que nous avons effectuées est de 14, une moyenne inférieure à la moyenne des inscrits. A la séance d'observation de la classe de la troisième enseignante, uniquement 5 étaient présents. Le taux d'absentéisme est donc très élevé malgré le fait que les départements de cette université exigent la présence aux séances de travaux dirigés (TD) et des exclusions des modules sont envisagées pour les étudiants qui s'absentent trois fois sans justificatif pendant le semestre.

Groupe	Effectif
<i>A1</i>	16
<i>N1</i>	23
<i>K1</i>	5

Tableau 13 – La taille des groupes à l’université de Béjaia

2.2. La configuration de la classe

Les trois classes que nous avons observées sont organisées d’une façon traditionnelle pour l’Algérie, en trois rangées parallèles de tables pour deux personnes. Le bureau de l’enseignant est placé en face sur une estrade à gauche du tableau.

2.3. Les types d’activités

Nous remarquons que les trois enseignants ont présenté des activités classiques.

Enseignants	Type d’activités
<i>Enseignant A</i>	Grammaire : leçon + exercices
<i>Enseignante N</i>	Grammaire : leçon + exercices
<i>Enseignant K</i>	Lecture d’article, compréhension écrite et grammaire

Tableau 14 – Les types d’activité à l’université de Béjaia

2.4. L’intérêt des activités

Nous avons procédé, à partir de nos observations, à une évaluation des activités choisies par les enseignants selon leur intérêt pour la communication : 0 étoile correspond au cours magistral (CM) sans aucune interaction, une étoile correspond à une activité qui suscite très peu la communication (grammaire, exposé, etc.), deux étoiles correspondent à des activités moyennement interactives (lecture d’article, exercices de vocabulaire, etc.) et trois étoiles correspondent à des types d’activité communicatives (jeux, jeux de rôle, débats, etc.).

Comme l’illustre le tableau ci-dessous, les activités proposées par les trois enseignants sont d’un intérêt faible pour la prise de parole et très peu interactives, notamment chez les enseignants A et N.

A		N		K	
A1	*	N1	*	K1	**

Tableau 15 – L’intérêt des activités à l’université de Béjaia

3. Les interventions et les stratégies de communication

3.1. Le nombre d'interventions

Nous avons calculé le nombre total des interventions des étudiants observés pendant la séance. Chaque intervention correspond à une prise de parole manifestant la volonté de communiquer de la personne qui intervient quand celle-ci à l'opportunité de le faire. Dans le tableau ci-dessous, nous constatons que le nombre total des interventions n'est pas élevé (par rapport aux étudiants de Toulouse 3, voir *infra*). Aussi, nous constatons que le groupe où il y a uniquement cinq étudiants est celui qui a enregistré le taux le plus élevé des interventions parmi les trois.

B		E		H	
<i>Code séance</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Code séance</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Code séance</i>	<i>Nombre d'interventions</i>
A1	53	N1	62	K1	86

Tableau 16 – Le nombre d'interventions à l'université de Béjaia

3.2. Le nombre de stratégies de communication

Nous avons compté le nombre total de stratégies de communication déployées dans une séance. Nous remarquons que leur nombre total est également relativement bas sachant que, rappelons-le, le nombre de stratégies observables que comporte notre grille est de 18 et que le nombre des étudiants présents dans le cours est respectivement de 16, 23 et 5. Aussi, comme c'est le cas pour le nombre des interventions, le groupe le moins nombreux a enregistré à peu près le même nombre de stratégies que les deux autres groupes, ce qui tend à montrer que le nombre de stratégies utilisées n'augmente pas en fonction de la taille du groupe ou du nombre d'interventions.

B		E		H	
<i>Code séance</i>	<i>Nombre de stratégies de communication</i>	<i>Code séance</i>	<i>Nombre de stratégies de communication</i>	<i>Code séance</i>	<i>Nombre de stratégies de communication</i>
A1	16	N1	19	K1	18

Tableau 17 – Le nombre de stratégies utilisées à l'université de Béjaia

II. LES OBSERVATIONS A L'UNIVERSITE DE TOULOUSE

1. Le profil des enseignants observés

Les quatre enseignants que nous avons observés à Toulouse sont dans une tranche d'âge de 40 à 60 ans et avec nombre d'années d'expérience d'enseignement, d'abord dans le second degré puis à l'université. L'enseignante occupe un poste d'enseignante-chercheuse et les trois autres sont des professeurs certifiés. Ce sont donc des enseignants chevronnés.

	Sexe	Age	Statut
<i>Enseignant B</i>	M	40-50	Professeur certifié
<i>Enseignante E</i>	F	50-60	MCF
<i>Enseignant H</i>	M	50-60	Professeur certifié
<i>Enseignant R</i>	M	40-50	Professeur certifié

Tableau 18 – Le profil des enseignants de l'université Toulouse 3

2. L'opportunité de communiquer

2.1. La taille des groupes

En principe, le nombre d'étudiants dans les groupes au département des langues de l'université Toulouse 3 est de 24. Cependant, la moyenne générale du nombre des étudiants présents à chaque séance pour les groupes observés est de 13, soit légèrement plus que la moitié de l'effectif avec un tiers des groupes ne comprenant que 11 étudiants ou moins. Ici, on peut avancer l'hypothèse que dans un petit groupe, la volonté de communiquer (qui se manifeste par des prises de parole) sera d'autant plus élevée que l'opportunité de communiquer le sera également avec davantage d'occasions d'intervenir. Cependant, cette hypothèse reste à vérifier.

Semaine Groupe	1	2	3	4	5
B1	13	/	/	/	/
B2	13	/	/	/	/
B3	19	22	/	/	/
B4	15	/	/	/	/
B5	16	/	/	/	/
E1	9	7	11	/	/
E2	18	13	17	/	/
E3	6	13	10	6	/
H1	15	14	4	16	/

R1	8	13	5	10	/
R2	23	/	/	/	/
R3	19	13	18	17	17

Tableau 19 – La taille des groupes à l’université Toulouse 3

On peut également remarquer dans les groupes observés une importante fluctuation du nombre d’étudiants présents d’une semaine à l’autre. Dans le tableau ci-dessus, on trouve un récapitulatif du nombre d’étudiants présents à chaque séance. Mis à part pour les groupes B1, B2, B4, B5 et R2, pour qui nous ne pouvons malheureusement pas comparer le taux de présence d’une séance à l’autre, car nous n’avons effectué qu’une seule observation, nous pouvons remarquer, pour l’ensemble des sept autres groupes, que le taux de présence n’est pas stable. Le groupe B3 enregistre le taux le plus élevé de présences (22 étudiants en deuxième semaine). Par ailleurs, le groupe E1 enregistre des taux en dessous de la moyenne (moins de 13) lors des séances où nous étions en observation. Nous faisons la même remarque pour le groupe E3 dans lequel, pour deux séances, uniquement six étudiants ont été présents. Nous voulons également préciser que lors de la troisième séance d’observation du groupe H1, où le nombre d’étudiants présents ne dépassait pas quatre, la raison en était une omission de l’administration du département des langues qui devait adresser un message concernant l’absence d’un enseignant à un autre groupe que celui-ci (seuls les étudiants qui n’ont pas consulté leur messagerie sont venus en classe ce jour-là).

Les raisons de l’absentéisme sont multiples et peuvent varier selon les individus dans un même cours : heure où le cours est programmé ; méthode de l’enseignant (qui peut parfois démotiver les étudiants) ; partiels dans d’autres matières à préparer ; autres cours programmés sur le créneau en principe réservé à l’anglais ; etc.

Par ailleurs, nous avons regardé s’il y avait corrélation entre le nombre d’étudiants présents et les séances de tests et examens ou non, mais nous avons constaté que ce n’était pas le cas. Le nombre varie d’une séance à l’autre alors que l’horaire restait inchangé et qu’aucun test ou examen n’était prévu.

2.2. La configuration de la classe

Les cours, en majorité, se sont déroulés dans des salles « normales », avec un tableau mural, des tables et des chaises amovibles sauf pour l’enseignant R qui faisait ses cours dans une salle multimédia avec des postes de travail alignés en rangées et équipés d’ordinateurs. L’enseignant B a opté pour une salle similaire pour une seule séance pendant nos observations de ses classes. La configuration adoptée par les autres enseignants dans leurs cours est aussi

celle des rangées, mise à part l'enseignante E qui privilégie une configuration en forme de U. Il est évident qu'une telle salle de cours offre beaucoup plus d'avantages pour la communication et facilite l'interaction entre les étudiants qui peuvent alors voir leurs camarades quand ces derniers parlent et, par la suite, interagir avec eux et leur répondre, ou commenter ce qu'ils disent directement en ayant des échanges face à face, contrairement à ce qui se passe quand la salle est en rangées et que les camarades sont plus difficilement accessibles, parce qu'ils sont derrière ou devant, ce qui entrave le dialogue et la communication naturelle.

2.3. Les types d'activités

Enseignant	Type d'activité
<i>Enseignant B</i>	Ecoute, discussion orale, exercices d'écrit, présentation orale (cours magistral).
<i>Enseignante E</i>	Jeux (<i>guessing games</i> , donner une opinion, jeux de rôles), écoute, discussion, présentation orale, exercices écrits (grammaire, vocabulaire), lecture d'article.
<i>Enseignant H</i>	Exercices écrits (grammaire, vocabulaire), préparation pour une présentation orale (orale (cours magistral), jeu, écoute.
<i>Enseignant R</i>	Présentation orale et individuelle au tableau, critique filmique, discussion orale, exercices de vocabulaire, lecture d'article.

Tableau 20 – Les types d'activités à l'université Toulouse 3

Les quatre enseignants observés ont chacun un format de cours particulier avec des activités différentes les uns des autres : certaines favorisent l'écoute, d'autres l'oral et l'interaction, d'autres encore l'écrit. Néanmoins, en analysant l'ensemble des activités adoptées dans chaque séance, on peut remarquer que les enseignants ont tendance à garder le même format de cours séance après séance. On pourrait penser que c'est une manière pour eux d'assurer une certaine sécurité dans leur pratique en évitant les risques qu'ils peuvent encourir en s'aventurant dans ce qu'ils n'ont pas l'habitude de faire ou ce qu'ils maîtrisent moins. Ce qui procure une certaine sécurité à l'enseignant peut aussi s'avérer positif pour certains étudiants, notamment les moins compétents d'entre eux qui éprouveront moins d'angoisse en assistant à un cours d'un format familier. On sait aussi que les étudiants avec des personnalités introverties se sentent plus à l'aise dans des situations familières que les extravertis, car ceux-ci ont tendance à préférer la routine aux situations nouvelles (Eysenck & Zuckerman, 1978; Wilson, 1978). Wilson et Lynn (1990) ont même conclu que les étudiants

introvertis apprennent mieux que les autres étudiants dans des situations familières et que, dans des situations nouvelles, les extravertis sont plus à l'aise car ils apprécient le changement. Mais n'y-a-il pas de risque d'ennuyer des étudiants de niveau plus élevé en effectuant toujours les mêmes tâches?

On remarque que l'enseignante E, plus que les autres enseignants, adopte des activités variées, encourageantes et stimulantes pour l'expression orale telles que les jeux qui sont à la fois ludiques et motivants.

2.4. L'intérêt de l'activité

Dans l'étude de Cao citée *supra* (2011), le type d'activité est considéré comme un des facteurs qui favorisent la volonté de communiquer des étudiants. C'est aussi ce qu'a révélé une étude réalisée par Dörnyei et Kormos (2000), où ils ont analysé la volonté de communiquer des étudiants hongrois en classe avec différents types d'activités. Il s'est avéré que les attitudes positives des étudiants envers les activités mises en place sont corrélées avec la volonté de communiquer et ainsi, le nombre des interventions.

B		E		H		R	
B1-1	**	E1-1	***	H1-1	*	R1-1	*
B2-1	**	E1-2	***	H1-2	*	R1-2	***
B3-1	**	E1-3	***	H1-3	**	R1-3	0
B3-2	***	E2-1	***	H1-4	**	R1-4	**
B4-1	**	E2-2	***			R2-1	***
B5-1	0 (CM)	E2-3	***			R3-1	**
		E3-1	***			R3-2	***
		E3-2	***			R3-3	***
		E3-3	***			R3-4	***
		E3-4	***			R3-5	***

Tableau 21 – L'intérêt des activités à l'université Toulouse 3

Ce qui ressort de cette classification peut se résumer en quelques points.

- L'enseignant B choisit généralement des activités d'écoute précédées d'exercices d'anticipation (exercices de vocabulaire, en général). Au cours de l'écoute et après, il présente des activités à ses étudiants qui consistent à faire des exercices écrits et à parler du document audio ou vidéo ou une partie de celui-ci. Ses activités ont généralement un intérêt moyen pour la communication orale en classe. En effet, ce type d'activités peut susciter de la communication et des échanges en partant d'un support qui cadre le sujet de la discussion ;

néanmoins, il donne moins de liberté aux étudiants surtout si le sujet choisi par l'enseignant ne correspond pas à leurs connaissances antérieures ou à leurs centres d'intérêt. Cet enseignant semble adopter le même format de cours avec les différentes classes de différents niveaux et ceci à chaque séance, exception faite de notre dernière observation (B5-1-L3) : la présentation de l'enseignant, sous forme de cours magistral, empêchait la communication orale et l'interaction.

- L'enseignante E est la seule parmi les enseignants observés qui change de format de cours. C'est aussi celle qui varie les activités le plus fréquemment. En général, elle favorise les activités qui encouragent la production orale de ses étudiants sans pour autant exclure les autres aspects de la langue tels que l'écrit et la grammaire. Nous avons remarqué chez elle son grand intérêt pour les jeux (*guessing games*, jeu de rôles, etc.) et pour le travail à deux qui sont d'un grand intérêt pour la communication orale et l'interaction entre les étudiants. Ses cours sont en général très animés et dynamiques. Elle essaye à chaque séance de diversifier les activités et le type d'exercices ce qui permet aux étudiants de suivre et de ne pas tomber dans l'ennui et la routine. Selon notre évaluation, les activités choisies par cette enseignante sont très communicatives et favorisent la production orale.

- L'enseignant H privilégie l'écrit par rapport à l'oral. En effet, son cours est construit généralement sur des exercices écrits de grammaire et de vocabulaire avec des corrections orales à la fin où il interroge les étudiants l'un après l'autre dans l'ordre des rangées. Nous remarquons aussi dans sa classe son omniprésence ; c'est lui qui parle le plus pendant le cours. Il est très rare que les étudiants initient eux-mêmes la discussion. Ses activités sont donc, selon nous, d'un très faible intérêt pour la production orale ce qui est encore accentué par la configuration qu'il choisit pour sa classe (en rangées).

- L'enseignant R, quant à lui, a adopté, pendant le semestre, d'observation différentes activités avec différents niveaux d'intérêt pour la production orale (faible, moyen, bon). Cet enseignant fait toujours ses cours dans un laboratoire multimédia qui, en principe, n'est pas le meilleur endroit pour encourager la communication et l'interaction orale entre les étudiants. Une activité qu'il a souvent choisie est celle qui consiste à visionner un film sur le réchauffement climatique au cours de plusieurs séances et à l'analyser. Cette activité est d'un grand intérêt pour la production orale ; elle suscite beaucoup d'échanges et d'interaction entre l'enseignant et les étudiants ainsi qu'entre les étudiants qui essayent chacun de présenter leur point de vue et de commenter le point de vue de leurs camarades. En classe, nous avons remarqué une grande motivation et implication de la part d'un certain nombre d'étudiants pour cette activité. Mais ce que nous pouvons dire c'est que la parole est généralement prise

par les mêmes personnes qui parlent sans cesse alors que les autres n'osent pas parler même si on remarque qu'elles suivent le film et que parfois elles interviennent très timidement ou, comme nous l'avons noté, ont souvent recours à la langue française pour contribuer ; ces étudiants souffrent probablement d'anxiété langagière et de manque de confiance en leur capacités. Cette situation génère un grand déséquilibre entre les étudiants en termes de prise de parole ; c'est ce que nous remarquons en regardant les résultats des grilles d'observation présentés dans l'annexe 1.

3. Les interventions et les stratégies de communication

3.1. Le nombre d'interventions

Nous constatons que d'une séance à une autre, avec le même enseignant, le nombre d'interventions peut varier de façon considérable (de 27 à 302 pour B, par exemple). Si nous regardons plus finement, nous pouvons dire que ce n'est pas forcément dans les petits groupes qu'on parle le plus mais que, dans des groupes de taille moyenne (entre 13 et 17), le nombre d'interventions est plus important. Donc il faut, sans doute, un certain nombre, mais pas trop, pour qu'une dynamique communicative s'installe. Aussi, les activités qui favorisent la discussion orale sont celles qui ont le plus poussé les étudiants à prendre la parole.

B		E		H		R	
<i>Code séance</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Code séance</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Code séance</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Code séance</i>	<i>Nombre d'interventions</i>
B1-1	302	E1-1	102	H1-1	63	R1-1	51
B2-1	213	E1-2	128	H1-2	124	R1-2	187
B3-1	118	E1-3	171	H1-3	136	R1-3	64
B3-2	106	E2-1	66	H1-4	224	R1-4	/
B4-1	171	E2-2	179			R2-1	39
B5-1	27	E2-3	286			R3-1	/
		E3-1	56			R3-2	187
		E3-2	92			R3-3	136
		E3-3	224			R3-4	299
		E3-4	63			R3-5	

Tableau 22 – Le nombre d'interventions à l'université Toulouse 3

3.1. Le nombre de stratégies de communication

L'analyse de nos observations nous permet de dire qu'à Toulouse aussi, l'utilisation des stratégies de communication est indépendante du nombre d'interventions et il semble même

que c'est le cas contraire qui se produit : plus il y a d'interventions, plus petit est le nombre de stratégies de communication déployées.

B		E		H		R	
<i>Code séance</i>	<i>Nombre de stratégies de communication</i>	<i>Code séance</i>	<i>Nombre de stratégies de communication</i>	<i>Code séance</i>	<i>Nombre de stratégies de communication</i>	<i>Code séance</i>	<i>Nombre de stratégies de communication</i>
B1-1	21	E1-1	88	H1-1	6	R1-1	34
B2-1	49	E1-2	54	H1-2	13	R1-2	36
B3-1	15	E1-3	34	H1-3	19	R1-3	18
B3-2	53	E2-1	54	H1-4	20	R1-4	109
B4-1	31	E2-2	46			R2-1	15
B5-1	13	E2-3				R3-1	
		E3-1	37			R3-2	36
		E3-2	22			R3-3	27
		E3-3	69			R3-4	64
		E3-4	56			R3-5	59

Tableau 23 – Le nombre de stratégies utilisées à l'université Toulouse 3

L'analyse des observations faite, nous pouvons passer à l'analyse des autres données et ainsi vérifier si les résultats corroborent ou non les conclusions de cette partie.

Chapitre II

Les questionnaires

I. LES INFORMATIONS BIOGRAPHIQUES : LE PROFIL DES ETUDIANTS PARTICIPANTS

Pour mieux connaître le profil de nos participants, nous avons consacré la première partie de notre questionnaire aux données biographiques. Dans cette partie, nous allons donc procéder à l'analyse des réponses que nous avons recueillies sur les différentes questions que nous avons posées.

1. L'âge

La première information que nous avons sollicitée des participants pour identifier leurs profils est leur âge. Comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous, la moyenne d'âge de nos participants est de 22 ans. Il varie entre 18 ans et 28 ans, avec une grande majorité ayant 22 ans. A partir de ces données, nous pouvons alors dire que nos participants sont de jeunes adultes qui se situent dans la moyenne d'âge des étudiants à l'université.

Entre les étudiants de Toulouse 3 et de Béjaia, nous ne remarquons pas une grande différence d'âge.

Age	Echantillon total	Etudiants Béjaia	Etudiants Toulouse 3
18	3	1	2
19	8	1	7
20	9	3	6
21	33	12	21
22	64	22	42
23	33	17	16
24	20	10	10
25	17	14	3
26	9	6	3
27	3	2	1
28	5	2	3
Non réponses	2	2	/
Total	206	92	114
Moyenne d'âge	22	23	22

Tableau 24 – L'âge des participants

2. Le sexe

Cette question a enregistré un taux de réponse de 100% et, le trait le plus remarquable est le taux élevé du nombre des participants par rapport à celui des participantes. C'est également ce que nous avons constaté lors de nos observations dans les différentes classes auxquelles nous avons eu accès. Une explication logique à ce phénomène peut être liée à la

nature des études qui sont d'ordre scientifique et qui, généralement, attirent beaucoup plus d'hommes que de femmes : celles-ci ne sont que 30% dans ces filières, alors qu'elles sont 75% en lettres et sciences humaines (Observatoire des inégalités, 2014) Néanmoins, cette situation a évolué au cours des dernières années. En effet, les universités « scientifiques » accueillent de plus en plus de candidates de sexe féminin. On remarque, alors, une évolution dans les effectifs des inscrites à ces formations (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014) mais il faudra sans doute attendre encore de nombreuses années pour des taux égaux ou même un taux d'inscription plus élevé chez les filles.

Sexe	Echantillon total	Etudiants Béjaia	Etudiants Toulouse 3
<i>Masculin</i>	149	60	89
<i>Féminin</i>	57	32	25
Total	206	92	114

Tableau 25 – Le sexe des participants

3. Les formations suivies

Nous avons demandé aux étudiants de mentionner les formations auxquelles ils sont inscrits et leur année d'études. Nos participants suivent tous des formations allant de L1 à M2 dans des domaines scientifiques divers tels que les mathématiques, la biologie, le génie électrique, le génie civil, l'analyse chimique, etc. Le nombre total des formations atteint 20 à l'université de Béjaia et 16 à l'université Toulouse 3. La majorité des étudiants enquêtés, cependant, sont inscrits dans des branches diverses d'informatique et de mathématiques.

4. Les langues maternelles

Comme l'illustre le tableau 26 ci-dessous, plus de 90% des étudiants à l'université de Béjaia qui ont participé à cette étude ont déclaré que le kabyle était leur langue maternelle. En effet, la majorité des inscrits vient principalement de la ville de Béjaia même et des autres régions faisant partie de cette wilaya, et une autre partie vient de la wilaya de Tizi-Ouzou qui est également une ville kabyle. Toutefois, l'université accueille aussi des étudiants venant d'autres régions du pays dans certaines filières. Il s'agit notamment des filières d'hydraulique et des mines, mais l'enquête que nous avons menée n'a pas ciblé ces formations.

Langue	Nombre d'enquêtés
<i>Arabe</i>	3
<i>Français</i>	2
<i>Kabyle</i>	83
<i>Kabyle, arabe</i>	1
<i>Tamazight</i>	2
<i>Non réponses</i>	1
Total	92

Tableau 26 – Les langues maternelles des étudiants à l'université de Béjaia

Quant aux étudiants de Toulouse 3, la langue maternelle de la majorité des participants est le français. Néanmoins, il y a bien d'autres langues comme l'arabe, le kabyle, l'ukrainien, le poular, etc., qui représentent les langues premières pratiquées par ces derniers et ce, parce que, d'un côté, les universités françaises accueillent beaucoup d'étudiants étrangers (288 544 en 2011-2012 selon l'agence Campus France, 2013), et de l'autre, certains étudiants continuent à parler les langues de leurs parents à la maison et au sein de leur famille bien qu'ils parlent français en dehors et avec leurs amis.

Langues	Nombre d'enquêtés	Langue	Nombre d'enquêtés
<i>Arabe</i>	10	<i>Malgache</i>	1
<i>Français</i>	89	<i>Peulh</i>	1
<i>Français, Créole</i>	1	<i>Poular</i>	2
<i>Italien/Arabe</i>	1	<i>Ukrainien</i>	1
<i>Kabyle</i>	4	<i>Vietnamien</i>	2
<i>Mahorais</i>	1	<i>Wolof</i>	1
Total général		114	

Tableau 27 – Les langues maternelles des étudiants à l'université Toulouse 3

5. Les autres langues parlées

Nous avons aussi souhaité savoir si, en plus de leurs langues maternelles, nos participants parlaient d'autres langues en leur demandant de les citer.

Langues	Nombre de pratiquants	Langues	Nombre de pratiquants
<i>Arabe</i>	78	<i>Kabyle</i>	5
<i>Anglais</i>	63	<i>Russe</i>	1
<i>Français</i>	89	<i>Ukrainien</i>	1
<i>Espagnol</i>	3		

Tableau 28 – Les autres langues parlées par les étudiants à l'université de Béjaia

Comme nous pouvons le remarquer sur le tableau, le français est mentionné comme la première langue pratiquée par nos répondants après leur langue maternelle (n=89). Ce résultat est sans surprise car, comme nous l'avons déjà dit, le français représente la langue de formation à l'université en Algérie, notamment dans les filières techniques. Il est aussi une langue très répandue au sein des jeunes qui la pratiquent quotidiennement dans leurs échanges surtout au sein des universités. Après le français vient l'arabe qui se positionne en deuxième place (n=78). En effet, l'arabe standard est la langue de scolarisation de tous les étudiants qui ont effectué leur scolarité en Algérie, que ce soit dans le privé ou dans le public, mais cette langue, comme nous l'avons déjà mentionné, n'est pas utilisée dans les échanges quotidiens (langue de la religion, de l'Etat, de la justice et de l'école). Néanmoins, l'arabe dialectal est utilisé, dans le cas de nos participants qui ont majoritairement le kabyle comme langue maternelle, pour communiquer avec les arabophones qu'ils rencontrent au quotidien à l'université ou en dehors de celle-ci. Quant à l'anglais, 63 étudiants déclarent le pratiquer. En effet, de plus en plus de jeunes, notamment les étudiants des universités, commencent à prendre conscience de la nécessité de la langue anglaise pour leurs études et leur carrière. Ainsi, beaucoup d'entre eux s'inscrivent à des formations dans des écoles privées : c'est ce qui nous a été confié par plusieurs d'entre eux lors de nos entretiens.

Langues⁶⁸	Nombre de pratiquants	Langues	Nombre de pratiquants
Allemand	11	Klingon	1
Anglais	88	Latin	1
Arabe	7	Malinké	1
Chinois	1	Occitan	1
Créole	2	Portugais	2
Elfique	1	Russe	2
Espagnol	36	Soussou	1
Français	25	Suédois	1
Italien	2	Aucune	6
Japonais	3		

Tableau 29 – Les autres langues parlées par des étudiants à l'université Toulouse 3

En plus de leurs langues maternelles, les étudiants LANSAD de Toulouse 3 participant à notre enquête pratiquent, pour la majorité d'entre eux, au moins une autre langue (seuls six ont déclaré ne pas parler une langue autre que leur langue maternelle). En traitant les réponses recueillies, l'anglais, contrairement à ce que nous avons remarqué chez les étudiants de

⁶⁸ L'elfique et le klingon sont des langues fictives.

Béjaia, domine avec 88 étudiants le déclarant comme une langue pratiquée. Ceci n'est pas surprenant car on sait que l'anglais reste la langue étrangère la plus parlée dans le monde et que les étudiants dans des filières scientifiques sont souvent amenés à étudier et maîtriser la langue anglaise pour des raisons académiques (lecture et rédaction d'articles, communication orale) et professionnelles. Mais quand les étudiants déclarent pratiquer l'anglais, ou toute autre langue, cela ne veut pas dire qu'ils maîtrisent parfaitement cette dernière, et souvent leurs niveaux varient, du niveau débutant au niveau avancé. Au département de langues dans l'université Toulouse 3, ils sont regroupés dans des groupes de niveau dès la première année en se référant aux résultats au Baccalauréat. Notons ici qu'à l'université de Béjaia, les groupes sont formés par ordre alphabétique des noms des étudiants sans considération de niveau.

Si nous comparons les langues non maternelles parlées dans les deux universités (tableau 30), nous constatons que les étudiants de Béjaia, en majorité, manient plus de langues que ceux de Toulouse 3 pour une raison simple : depuis le début de leur scolarité ils ont dû apprendre d'autres langues (arabe et français et ensuite anglais).

Nombre de langues	Aucune langue	1 langue	2 langues	3 langues	4 langues et plus
<i>Etudiants de Béjaia</i>	0	6	30	54	2
<i>Etudiants de Toulouse 3</i>	9	46	41	16	2

Tableau 30 – Le nombre des langues parlées par les étudiants (échantillon total)

6. Le nombre d'années d'apprentissage de l'anglais

Nos participants n'ont pas tous étudié l'anglais pendant la même durée car celle-ci est assez variable comme nous le montre le tableau ci-dessous, mais il s'avère que la majorité des répondants (n=120) estime avoir eu entre neuf et douze années d'apprentissage de cette langue, ce qui est une durée assez significative.

Nombre d'années	Echantillon total	Béjaia	Toulouse 3
3	2	/	2
5	7	6	1
6	6	3	3
7	21	17	4
8	20	15	5
9	27	18	9
10	42	11	31
11	29	11	18

12	22	2	20
13	12	1	11
14	5	1	4
15	3	/	3
18	1	/	1
Non réponses	8	7	1

Tableau 31– Le nombre d’années d’apprentissage de l’anglais

Etant donné que les étudiants de Toulouse 3 ont étudié l’anglais pendant plus longtemps que ceux de Béjaia, nous nous interrogerons sur l’incidence de cette variable sur la volonté de communiquer.

7. Le contexte d’apprentissage

Nos répondants se classent dans deux grandes catégories : ceux qui ont commencé leur apprentissage au collège et l’ont poursuivi au lycée et plus tard à l’université, et ceux qui déclarent que leur apprentissage a débuté plus tôt, c’est-à-dire, à l’école et s’est poursuivi dans les trois autres cycles (la quasi-totalité de ces derniers sont de Toulouse 3 car en Algérie on ne commence pas l’anglais à l’école primaire). Nous pouvons remarquer qu’assez peu d’étudiants ont appris la langue dans un pays anglophone (10 à Toulouse 3 et 2 à Béjaia). Aussi, très rares sont ceux qui n’ont commencé l’apprentissage de la langue au lycée ou à l’université. Là aussi, nous devons nous interroger sur l’importance de ces facteurs sur la volonté de communiquer.

Contexte	Echantillon total	Béjaia	Toulouse 3
<i>Ecole, collège, lycée, université</i>	41	1	40
<i>Ecole, collège, lycée</i>	1	0	1
<i>Ecole, collège, lycée, université, pays anglophone</i>	11	0	11
<i>Ecole, lycée, université</i>	3	/	3
<i>Collège, lycée, université</i>	133	88	45
<i>Collège, lycée, université, pays anglophone</i>	12	2	10
<i>Lycée, université</i>	4	1	3
<i>Université</i>	1	0	1

Tableau 32 – Le contexte d’apprentissage de l’anglais

8. Le séjour dans un pays anglophone

Effectuer un séjour dans un pays anglophone est un atout pour l'étudiant car ceci favorise l'apprentissage de la langue dans une situation d'immersion qui plonge les apprenants directement dans le bain linguistique et culturel du pays pratiquant la langue. Néanmoins, la durée du séjour (courte ou longue période), ainsi que la langue des interlocuteurs avec qui l'étudiant est en contact pendant cette période importent beaucoup. Dans notre enquête, et vu le grand nombre de nos répondants, nous n'avons pas pu pousser plus loin et regrouper les détails sur les séjours effectués par nos participants (contexte, motif du séjour, interaction avec anglophones ou non anglophones, etc.), car nous avons juste demandé aux étudiants de nous dire s'ils avaient déjà séjourné dans un pays où la langue anglaise est pratiquée ainsi que la durée de leur séjour.

Modalités	Echantillon total	Béjaia	Toulouse 3
<i>Oui</i>	69	6	63
<i>Non</i>	137	86	51
<i>Total</i>	206	92	114

Tableau 33 – Le séjour dans un pays anglophone

Remarquons que les étudiants de Béjaia semblent ne pas avoir d'occasions d'effectuer des séjours dans des pays anglophones alors que ceux de Toulouse 3 en majorité sont déjà partis, probablement en voyage scolaire pour la plupart.

9. La durée de séjour (si la réponse à la question précédente est positive)

Aux participants qui ont déclaré avoir effectué un séjour dans un pays anglophone, nous avons demandé de préciser la durée de ce séjour. Nous avons alors obtenu des réponses variées que nous avons regroupées en six catégories.

Durée	Echantillon total	Béjaia	Toulouse 3
<i>Moins d'un mois</i>	45	3	42
<i>Un mois - six mois</i>	16	1	15
<i>Six mois -1 année</i>	2	1	1
<i>1 année - 2 ans</i>	3	/	3
<i>2ans et plus</i>	1	/	1
<i>Non réponses</i>	3	2	1

Tableau 34 – La durée du séjour dans un pays anglophone

Ce tableau semble confirmer l'hypothèse précédente : les séjours sont courts donc, vraisemblablement, il s'agit essentiellement de voyages scolaires.

10. L'appréciation de la langue anglaise

Une autre information que nous avons sollicitée de la part de nos répondants est leur appréciation de la langue anglaise. Nous pensons que l'attitude des étudiants envers la langue qu'ils étudient est d'une grande importance pour la détermination de leur engagement et de leur motivation à l'apprendre, et qu'elle influencerait aussi leur volonté à communiquer dans cette langue. Les réponses que nous avons obtenues, comme présentées dans le tableau ci-dessous, nous montrent que la majorité apprécie la langue anglaise, et très peu (uniquement 20 personnes sur l'échantillon total) déclarent ne pas aimer cette langue. Nous pouvons dire alors que, dans le cas de notre échantillon, la volonté de communiquer ne serait probablement pas déterminée par l'appréciation de l'anglais.

Modalités	Echantillon total	Béjaia	Toulouse 3
<i>Oui</i>	183	85	98
<i>Non</i>	20	6	14
<i>Non réponses</i>	3	1	2
Total	206	92	114

Tableau 35 – L'appréciation de la langue anglaise

11. La volonté de communiquer en langue maternelle

La volonté de communiquer en L1, comme nous l'avons déjà mentionné, est considérée en tant que trait de personnalité, inchangeable, qui est responsable de la quantité de prise de parole d'un individu (McCroskey & Richmond, 1987). Dans le cas où les personnes n'ont pas de volonté de communiquer en L1, on présume que ces mêmes personnes ne seront pas en mesure d'avoir une volonté de communiquer en L2. Néanmoins, il ne semble pas étrange de trouver une personne très communicative dans sa L1 et qui reste silencieuse pendant une situation de communication où la L2 est utilisée. Le but de cette question était de savoir si la volonté de communiquer en L1 chez nos étudiants est corrélée avec leur volonté de communiquer en L2, et notamment de savoir s'ils sont déjà communicatifs dans leur langue maternelle, car s'ils ne le sont pas, on pourra alors présupposer qu'ils auront une faible volonté de communiquer en L2.

Modalités	Echantillon total	Béjaia	Toulouse 3
<i>Oui</i>	193	85	108
<i>Non</i>	8	2	6
<i>Non réponses</i>	5	5	/
Total	206	92	114

Tableau 36 – La volonté de communiquer en L1

II. L'ANALYSE DE LA VOLONTÉ DE COMMUNIQUER DE L'ÉCHANTILLON TOTAL

Dans la deuxième partie de notre questionnaire, nous avons voulu identifier le niveau de volonté de communiquer des étudiants participant à notre étude quand il s'agit de la langue anglaise en classe. Comme vu précédemment (partie 2, chapitre IV), 14 items ont été développés pour mesurer cette volonté, qui correspondent à des actions possibles de la part des étudiants en classe. Ils devaient déclarer la fréquence de chaque action en choisissant parmi quatre propositions : *jamais*, *rarement*, *souvent* ou *toujours*.

Dans un premier temps, nous avons analysé la volonté de communiquer en classe d'anglais langue étrangère de façon générale. Le tableau 38 présente les moyennes de la volonté de communiquer des étudiants LANSAD sur chacun des items constituant le questionnaire de cette variable. Il présente aussi la moyenne générale de la volonté de communiquer pour notre échantillon. Les moyennes ont été calculées en fonction d'un barème que nous avons élaboré : nous avons attribué un point à « jamais », deux points à « rarement », trois points à « souvent » et quatre points à « toujours » et en additionnant tous ces points pour chaque item selon les réponses des participants, nous avons obtenu une moyenne. Ensuite, pour définir le degré de volonté de communiquer et, par la suite, de l'utilisation des stratégies de communication, nous avons considéré que nous ne pouvions nous contenter d'attribuer des appréciations « faible », « moyen », « élevé », « très élevée » en partant de ce même barème (1, 2, 3, 4), mais qu'il fallait les situer un peu en dessus. Donc, nous avons adopté une autre division pour les moyennes :

- une moyenne entre 1 et 2,25 = « faible »,
- une moyenne supérieure à 2,25 = « moyenne »,
- une moyenne supérieure à 2,75 = « élevée »,
- une moyenne entre 3,25 et 4 = « très élevée ».

Item		Moyenne
1	Répondre à une question posée par l'enseignant.	2,62
2	Intervenir spontanément en classe.	2,17
3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours.	2,21
4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours.	1,96
5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point.	2,23
6	Présenter un exposé devant toute la classe.	1,59
7	Présenter son propre point de vue en classe.	2,27
8	Participer aux discussions en classe.	2,55
9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux.	2,97
10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe.	2,22

11	Aider un/une camarade à comprendre.	2,77
12	Initier une conversation en classe.	1,86
13	Aider un/une camarade à répondre à une question.	2,47
14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe.	2,03
Moyenne générale de la volonté de communiquer		2,28

Tableau 37 – La volonté de communiquer générale

Dans ce tableau, nous remarquons que la volonté de communiquer générale de nos participants est moyenne. Elle est plus élevée dans le cas des situations 9 et 1. Nous pouvons alors suggérer dans un premier temps que, d'un côté, le travail en paires, qui entraîne l'étudiant à une communication avec une audience restreinte (de deux personnes à trois ou quatre) et avec un statut égal (camarades de classe), motive davantage la prise de parole. De l'autre côté, comme dans la première situation qui montre que répondre aux questions posées par l'enseignant présente moins de difficultés à nos répondants, cela veut dire que la volonté de communiquer en classe a tendance à augmenter quand la communication est provoquée (questions). En général, répondre aux questions de l'enseignant n'engage pas l'étudiant dans une situation qui nécessite beaucoup d'engagement, d'effort intellectuel et de compétences langagières, principalement parce que les réponses se caractérisent par des phrases simples, courtes et souvent maîtrisées même par les débutants, et souvent faciles, aussi, les questions étant souvent de nature logique ou contenues dans un texte. Contrairement à ces deux situations, nous enregistrons les moyennes les plus faibles de la volonté de communiquer dans le cas des situations 6 et 12. En effet, ces deux items concernent la communication en classe, donc un auditoire large. Ces deux situations requièrent aussi un grand engagement de la part de l'étudiant, sur le plan linguistique notamment, car il s'agit de longs actes de communication qui nécessitent des compétences plus variées et plus avancées (vocabulaire, grammaire, capacité communicative, etc.) et qui ne sont, dans la majorité des cas, pas accessibles aux apprenants de langues autres que les leurs (langues maternelles), notamment dans des contextes où le contact avec la langue cible et ses interlocuteurs est limité ou inexistant. Aussi, les étudiants dans les classes de langues ne prennent généralement pas la parole de leur propre gré; il faut les solliciter en les interrogeant.

Après l'analyse globale de la volonté de communiquer, nous avons voulu pousser celle-ci plus loin et effectuer une analyse plus ciblée. Nous avons alors procédé à l'analyse en suivant deux critères précis : la taille du groupe de communication et le type d'interaction (enseignant/étudiant et étudiant/étudiant).

1. La volonté de communiquer selon la taille du groupe

Elle est considérée selon deux catégories : le petit groupe, où la communication peut être engagée entre deux, trois ou quatre personnes, et le grand groupe, où l'interaction est engagée entre davantage de personnes comme dans le cas de la communication devant la classe entière.

La moyenne de la volonté de communiquer en petit groupe ($m=2,54$) (Annexe 3a), comparée à la volonté de communiquer générale de nos répondants ($m=2,28$) montre que la volonté de communiquer augmente quand il s'agit de communiquer dans un groupe où le nombre de personnes est restreint. Dans le contexte de la classe, les deux interlocuteurs avec lesquels l'étudiant peut parler sont l'enseignant et le/les camarades. L'analyse de nos données nous montre clairement que l'étudiant communique plus volontiers avec un camarade partenaire de travail dans une configuration à deux (item 9, $m=2,97$) ou pour aider un camarade à comprendre (item 11, $m=2,77$), que lorsqu'il s'agit de parler avec son enseignant (item 4, $m=1,96$), même si l'audience est dans ce cas restreinte et la communication privée. Nous pouvons expliquer cette importante différence dans le niveau de la volonté de communiquer démontré par nos répondants, dans deux contextes identiques en termes de taille de groupe, par le fait qu'ils ressentent moins d'inhibition à parler en présence d'un camarade de classe qui a plus au moins le même niveau dans la langue que lui-même, avec qui il se retrouve dans le même niveau hiérarchique et avec qui il a souvent eu le temps de tisser des liens d'amitié et de créer des affinités en dehors des cours, qu'avec l'enseignant, qui représente pour lui un modèle dans la maîtrise de la langue qu'il enseigne, et avec qui, souvent, la relation se limite au cadre des cours et de la classe (relation enseignant-enseigné).

La classe, étant considérée comme le grand groupe dans le cadre de notre travail, représente souvent pour les étudiants un endroit de communication publique car l'audience dans celle-ci est large. Le degré de la volonté de communiquer de nos participants dans ce grand groupe est beaucoup plus faible ($m=2,17$) que dans le petit groupe ($m=2,54$). Elle est légèrement plus faible que la volonté de communiquer globale en classe ($m=2,28$). Ainsi, nous pouvons dire que la nature de la classe, avec son audience large et le type d'interlocuteurs qui en font partie, n'encourage pas la communication des étudiants ; au contraire, elle l'entrave.

2. La volonté de communiquer selon le type d'interaction

Ce que nous considérons d'abord dans le type d'interaction sont les personnes engagées dans cet échange, autrement dit, les personnes avec qui l'étudiant entre en interaction. Dans le

contexte d'une classe, notre analyse est logiquement orientée vers deux catégories : l'interaction étudiant-enseignant et étudiant-étudiant, plus fréquente dans des environnements d'apprentissage collaboratifs.

Dans un premier temps, nous avons analysé l'interaction enseignant-étudiant constituée de dix items (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12 et 14). Le degré de volonté de communiquer dans cette première voie d'interaction reste peu élevé ($m=2,14$) et en dessous de la moyenne générale de la volonté de communiquer déclarée par de nos répondants aux questionnaires. Les deux items qui ont eu une moyenne élevée en comparaison de cette dernière moyenne sont l'item 1 et l'item 8 avec une moyenne de 2,62 et 2,55 respectivement. L'item 1 consiste en des réponses aux questions venant de l'enseignant, et qui, comme nous l'avons déjà mentionné, demandent peu d'effort et d'engagement de la part de l'étudiant. L'item 8, en revanche, consiste en une participation aux discussions en classe. En effet, cet item peut être révélateur d'une forte volonté de communiquer de la part des étudiants, car prendre part aux discussions en classe les entraîne dans une communication devant une grande audience et demande une certaine maîtrise de la langue pour pouvoir s'exprimer aisément.

La deuxième voie d'interaction que nous avons analysée ici est l'interaction étudiant-étudiant. Les résultats de notre analyse nous montrent que le degré de la volonté de communiquer de nos participants dans ce cas est plus élevé (2,28) que la moyenne de la première voie d'interaction (enseignant-étudiant). Ceci peut s'expliquer en s'appuyant sur les raisons citées auparavant, à savoir le niveau de compétence plus au moins comparable entre les pairs, les affinités qu'entretiennent ces derniers entre eux et la communication qui engage souvent dans ces cas des groupes de taille réduite.

III. LES STRATEGIES DE COMMUNICATION DE L'ECHANTILLON TOTAL

Item		Moyenne
1	Je pense d'abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis la phrase en anglais.	2,62
2	Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle.	2,82
3	Je me corrige quand je commets une erreur.	3,18
4	Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre.	2,99
5	Je réduis le message et j'utilise des expressions simples.	3,06
6	Je remplace un message par un autre à cause d'un sentiment d'incapacité à transmettre le message original.	2,66
7	J'essaie de regarder mon interlocuteur-trice dans les yeux quand je parle.	2,90

8	J'essaie d'avoir recours aux gestes et aux expressions faciales quand je n'arrive pas à bien m'exprimer.	2,89
9	Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique.	2,10
10	Je demande l'aide des autres quand je rencontre une difficulté à bien communiquer.	2,46
11	Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis.	3,16
12	Je répète ma phrase jusqu'à ce que mon interlocuteur-trice comprenne.	2,79
13	J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle.	3,15
14	Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis.	3,09
15	Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre.	3,05
16	Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s'assurer que j'ai bien compris son message.	2,27
17	Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler lentement pour mieux le/la comprendre.	2,21
18	J'envoie des signes de compréhension pour éviter l'interruption de la communication.	2,73
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase.	2,18
20	Je demande à l'interlocuteur-trice de citer des exemples pour mieux comprendre ce qu'il/elle dit.	2,48
21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation.	2,22
22	J'emploie des mots qui me sont familiers.	3,08
23	Je renonce à transmettre un message et je dis seulement quelques mots quand je ne trouve pas quoi dire.	2,5
24	J'essaie d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase.	2,10
25	Je change ma façon de dire les choses selon le contexte.	2,71
26	J'essaie de parler clairement et à haute voix pour que les autres interlocuteurs m'entendent bien.	2,90
27	Je fais attention au rythme et à l'intonation quand je parle.	2,51
28	Je prête attention à la fluidité de la conversation.	2,58
29	Je remarque quand j'utilise une règle de grammaire que j'ai apprise dans une phrase lorsque je parle.	2,53
30	J'utilise souvent des : « mmm », « euuhh » ... quand les mots ne me viennent pas à l'esprit.	2,77
31	J'essaie toujours de donner une bonne impression à mon interlocuteur quand je parle.	3,02
32	Ça m'est égal de prendre des risques même si je sais que je pourrai commettre des fautes.	2,71
33	J'essaie toujours d'apprécier la conversation en anglais.	3,03

34	J'essaie de me détendre lorsque je me sens stressé-e.	3
35	Je m'encourage constamment à exprimer ce que je veux dire ou transmettre.	2,79
36	J'essaie de parler comme un interlocuteur natif (un Anglais, un Américain, un Australien, etc.).	2,57
	Moyenne	2,72

Tableau 38 – L'utilisation des stratégies de communication

1. L'utilisation des stratégies de communication selon les différentes catégories

En nous inspirant de la classification de Nakatani (2006, voir Partie 2, chapitres 3 et 4) nous avons classé ces stratégies en différentes catégories :

- les stratégies socio-affectives (30, 31, 32, 33, 34, 35),
- les stratégies de fluidité (4, 25, 26, 27),
- les stratégies de négociation du sens (11, 12, 13, 14),
- les stratégies de justesse (2, 3, 24, 29, 36),
- les stratégies de réduction et d'altération du message (5, 6, 22),
- les stratégies non-verbales (7, 8),
- les stratégies d'abandon (9, 10, 23),
- les stratégies de tentative de parler en anglais (1, 21),
- les stratégies de négociation du sens à l'écoute (15, 16, 17),
- les stratégies de maintien de fluidité (18, 19, 20)

Nous avons calculé la sous-moyenne générale pour chacune de ces catégories pour, à la fin, déterminer les catégories de stratégies de communication les plus utilisées. Il ressort de cette analyse que les participants tendent à utiliser plus fréquemment des stratégies de communication lors de la prise de parole. Les trois types de stratégies les plus utilisés sont les stratégies de négociation du sens ($m=3,04$), les stratégies de réduction et d'altération du message ($m=2,93$), les stratégies non-verbales ($m=2,89$) et les stratégies socio-affectives ($m=2,88$). Par ailleurs, ces participants déclarent utiliser moins souvent les stratégies d'abandon ($m=2,35$), les stratégies de tentative de penser en anglais ($m=42$) et les deux catégories des stratégies de communication lors de l'écoute. Ainsi, nous pouvons dire que ces participants réduisent le message, mais ne l'abandonnent pas lorsqu'ils rencontrent des difficultés et sont plus actifs lorsque ce sont eux qui parlent que lorsqu'ils écoutent quelqu'un d'autre parler (ils sont alors des auditeurs peu actifs).

La même opération sera répétée pour nos deux sous-échantillons (Béjaia et Toulouse), et aussi pour nos deux groupes : les plus volontaires à communiquer et les moins volontaires à communiquer en anglais dans le contexte de la classe.

2. Les stratégies les plus utilisées par l'échantillon total

Dans l'analyse des données que nous avons effectuée, nous avons voulu savoir quelles stratégies nos répondants déploient le plus souvent lorsqu'ils sont en situation de communication en langue anglaise. La première stratégie la plus utilisée est l'item 3 (« Je me corrige quand je commets une erreur », $m=3,18$). Cette stratégie, qui consiste à se corriger à chaque fois que l'étudiant se trompe au cours de sa prise de parole indique, selon Nakatani (2006) que ces étudiants sont soucieux de la justesse de la langue qu'ils utilisent (elle fait partie des stratégies de justesse). Ainsi, ils se focalisent sur la forme en prêtant attention à l'exactitude des phrases qu'ils construisent (justesse des structures grammaticales, Ellis, 2005) car ils considèrent qu'une langue correcte est essentielle. Juste après cette première stratégie arrive l'item 11 ($m=3,16$) qui est de s'assurer, pendant la communication, que l'interlocuteur comprend bien le message. En effet, cette stratégie s'inscrit dans le cadre des stratégies de négociation du sens, selon la classification établie par Nakatani (2006), qui représentent l'une des catégories des stratégies de communication les plus utilisées par les participants à son étude qui ont un niveau élevé de compétence langagière. La troisième et la quatrième des stratégies de communication les plus utilisées par nos enquêtés sont l'item 13 (« J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle », $m=3,15$) et l'item 14 (« Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis », $m=3,09$) respectivement, qui, comme la précédente, sont aussi des stratégies de négociation du sens, et qui ont été beaucoup utilisées dans l'étude de Nakatani. Puis vient la cinquième, qui est une stratégie de réduction et d'altération du message (« Je réduis le message et j'utilise des expressions simples », $m=3,06$). Cette stratégie est principalement utilisée par les étudiants pour réduire, éviter ou changer de sujet de discussion s'ils jugent être incapables d'accomplir cette tâche (Váradi (1973), Tarone (1977), Færch & Kasper (1983).

3. Les stratégies les moins utilisées par l'échantillon total

En ce qui concerne les stratégies les moins utilisées par notre échantillon total, l'item 9 (laisser un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique) et l'item 24 (accentuer le

sujet et le verbe de phrase) semblent être les stratégies les moins privilégiées ($m=2,10$ pour les deux) par nos répondants lors de la communication. La première étant une stratégie d'abandon nous indique que soit les étudiants veulent donner une bonne image d'eux-mêmes, ce qui est récurrent dans les enquêtes (Dörnyei, 2003), soit ils n'abandonnent réellement jamais ou rarement la transmission de leurs messages et fournissent beaucoup d'efforts pour remédier à leurs lacunes linguistiques et, donc, pour employer d'autres stratégies de communication. Le deuxième (item 24), en revanche, fait partie de la catégorie des stratégies de justesse et, curieusement, la stratégie la plus fréquemment utilisée par nos répondants (item 3) s'inscrit aussi dans cette même catégorie. Par conséquent, ceci nous incite à dire que deux stratégies de communication appartenant à une même catégorie ne sont pas forcément employées au même degré, mais qu'elles peuvent être totalement opposées en termes de leur déploiement pour une raison ou une autre. Ensuite, une autre stratégie faiblement utilisée par nos participants est l'item 19 (« J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase », $m=2,18$). Cette stratégie de communication est une stratégie d'écoute et fait partie de la catégorie des stratégies de maintien de la fluidité qui aident à éviter les interruptions notamment en s'assurant d'avoir bien compris ce que l'interlocuteur dit et en envoyant des signes d'acquiescement, par exemple, des signes de tête approuvateurs. La quatrième stratégie de communication la moins utilisée ($m=2,21$) selon les déclarations des enquêtés est dans la même lignée que cette dernière dans le sens où, elle aussi, est une stratégie d'écoute. Elle est, en revanche, une stratégie de négociation du sens lors de l'écoute (item 17 : « Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler lentement pour mieux le/la comprendre », $m=2,21$). Les stratégies de cette catégorie servent à surmonter les problèmes liés à l'écoute en situation d'interaction avec une autre personne. La présence de ces deux dernières parmi les stratégies de communication les moins employées prouve que les participants sont moins enclins à utiliser certaines stratégies pendant qu'ils sont en interaction avec leurs interlocuteurs. La dernière stratégie de communication qui s'avère peu utilisée par les étudiants concerne une nouvelle catégorie : la tentative de penser en anglais (item 21 : « Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation », $m=2,22$). Les stratégies de tentative de penser en anglais sont déployées quand le locuteur, en situation de communication, essaye de réfléchir dans la langue cible au lieu de passer par sa langue maternelle ou une autre langue qu'il maîtrise mieux. En général, essayer de penser dans la L2 est plus avantageux pour les apprenants. Dans l'étude menée par Nakatani (2006), les participants (étudiants japonais) ont déclaré avoir une attitude négative

vis-à-vis de la construction des phrases en langue maternelle pour ensuite les traduire. Il cite aussi Huang et Van Naerssen (1987) qui ont démontré que les étudiants ayant une plus grande compétence langagière tendent à utiliser ce type de stratégies de communication. Dans le cas de la présente étude, la stratégie 21 est peu utilisée ($m=2,22$) mais, à notre sens, ceci ne veut pas dire que nos répondants n'essayent pas de penser en langue anglaise, mais qu'ils n'ont simplement pas l'habitude de construire leurs phrases à partir de phrases modèles. De plus, nous pensons que la nature de la communication orale, ce que nous étudions dans ce travail, ne permet pas d'effectuer ce genre de démarches car l'interaction nécessite une rapidité et de la spontanéité dans les réponses.

IV. L'ANALYSE DIFFERENCIEE DE LA VOLONTE DE COMMUNIQUER ET DE L'UTILISATION DES STRATEGIES DE COMMUNICATION A BEJAIA ET A TOULOUSE 3

Pour l'analyse de ces deux variables dans chacune des universités de notre corpus nous allons procéder exactement de la même manière que pour l'échantillon total : nous allons analyser la volonté de communiquer chez ces étudiants de manière générale, puis nous ferons de même avec la volonté de communiquer selon les deux critères que nous avons établis précédemment, à savoir la taille du groupe et le type d'interaction. Ensuite, concernant l'autre variable, nous allons présenter l'emploi des stratégies de communication de manière générale, puis voir quelles catégories sont les plus et les moins utilisées et déterminer les cinq stratégies de communication les plus employées et les cinq les moins employées.

1. Les étudiants de l'université de Béjaia

1.1. La volonté de communiquer

La moyenne des 14 items définissant la volonté de communiquer des étudiants LANSAD de Béjaia est de 2,35, ce qui la situe entre « rarement » et « souvent » sur l'échelle du questionnaire. Ceci nous amène à dire que la volonté de communiquer chez ces répondants est moyenne. La moyenne maximale, soit 2,86, correspond à l'item 11 qui consiste à apporter de l'aide à un camarade pour comprendre, suivie par celle de l'item 9 ($m=2,79$) qui évalue la fréquence de la volonté de communiquer en langue anglaise lors d'un travail à deux en classe. Pour ces deux situations, la volonté de communiquer de nos participants est élevée (entre 2,75 et 3,25) et se situe à « souvent » sur l'échelle à quatre points. Les items 1, 2, 3, 5, 7, 8 et 13 se situent tous entre « rarement » et « souvent » et indiquent que les étudiants ont moyennement la volonté de communiquer dans ces situations (entre 2,25 et 2,75). Le reste des items ont une

moyenne inférieure à 2,25 et se situent entre « jamais » et « rarement » ; il s'agit des items 4, 6, 10, 12 et 14. Ainsi, la volonté de communiquer des étudiants dans ces situations est faible et plus faible encore pour les items 12 et 14. Autrement dit, les étudiants ne manifestent aucune volonté de présenter un exposé devant toute la classe ou d'initier une conversation en langue anglaise.

Cette analyse des niveaux de la volonté de communiquer pour les différents items nous permet d'identifier les situations, en classe d'anglais langue étrangère, qui suscitent la volonté de communiquer des étudiants LANSAD à l'université de Béjaia, et celles qui, au contraire, l'entravent. En fait, l'interaction avec les camarades de classe en groupe réduit s'avère très encourageante. *A contrario*, certaines activités, comme l'exposé par exemple, qui exige de l'étudiant de communiquer devant toute la classe, donc un groupe élargi, et en présence des camarades et de l'enseignant se révèlent très décourageantes pour l'envie de prendre la parole.

Si nous comparons ces résultats avec ceux que nous avons obtenus pour l'échantillon total, nous nous apercevons que le niveau de la volonté de communiquer des étudiants de Béjaia seuls ($m=2,35$) est légèrement plus élevé que celui de l'échantillon total ($m=2,28$). Les estimations pour tous les items semblent aussi être les mêmes, c'est-à-dire, les situations pour lesquelles nous avons obtenu des moyennes faibles dans le cas de l'échantillon total ont aussi reçu des moyennes faibles pour les étudiants de Béjaia. C'est également le cas des situations où le niveau de cette variable est moyen. La seule différence que nous pouvons constater est liée à la variance de ces mêmes moyennes (par exemple, item 2 pour l'échantillon total = 2,17 ; item 2 pour l'échantillon Béjaia = 2,35).

Une analyse plus détaillée des réponses obtenues est disponible dans l'annexe 3b.

1.1.1. La volonté de communiquer selon la taille du groupe

Comme nous l'avons fait pour l'échantillon total, nous avons calculé la moyenne de la volonté de communiquer en petit groupe des étudiants LANSAD à l'université de Béjaia. Nous avons alors pris les quatre items du questionnaire qui correspondent à la communication en petit groupe, à savoir les items 4, 9, 11 et 13. La moyenne est de 2,61 pour cette configuration. Ainsi, elle est supérieure à la moyenne générale de la volonté de communiquer de ces même étudiants ($m=2,35$). Leur niveau de volonté de communiquer est moyenne (supérieure à 2,25) et se situe entre « rarement » et « souvent ». Comme nous l'avons déjà expliqué plus haut, le petit groupe permet une plus grande « privatisation » de la communication vu que le nombre des interlocuteurs est réduit, et engendre ainsi moins d'anxiété, plus de prise de risque et de confiance en soi et de ses capacités à communiquer

efficacement. Par conséquent, la volonté de communiquer a tendance à augmenter. Cependant, nous observons une différence importante entre les moyennes lorsque l'enseignant est l'interlocuteur (item 4) : elle s'élève à 2,10 seulement ce qui représente une moyenne faible, se situant à « rarement » (moins de 2,25). Or, elles sont moyennes et élevées allant de 2,69 à 2,86 pour les trois autres items (9, 11, 13). Donc, nous pouvons dire que, de manière générale, le petit groupe suscite plus de volonté de communiquer en classe ; en revanche, c'est l'interlocuteur qui détermine le plus le degré de celle-ci. Dans le cas de cette partie de notre échantillon, les étudiants nous ont indiqué par leurs réponses qu'ils sont plus favorables à la communication en privé avec un camarade qu'avec l'enseignant.

La volonté de communiquer de nos enquêtés dans une configuration de grand groupe/classe entière (items 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14) est faible : $m=2,24$ (au-dessous de 2,25). Elle se situe entre « jamais » et « rarement » et elle est moins importante que la volonté de communiquer générale en classe d'anglais langue étrangère de ces mêmes participants ($m=2,35$). Elle est également nettement plus basse que la moyenne de la volonté de communiquer lorsqu'il s'agit de communication en petit groupe ($m=2,61$). On peut expliquer ceci par le nombre d'interlocuteurs, dans ce cas une audience élargie, qui met l'étudiant dans une situation plus stressante et moins encourageante pour communiquer.

1.1.2. La volonté de communiquer selon le type d'interaction

Les items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12 et 14 décrivent l'ensemble des situations d'interaction enseignant-étudiant. La moyenne dans ce cas est de 2,22, une moyenne relativement faible, qui se situe entre « jamais » et « rarement ». Elle est encore plus basse que la moyenne générale de la volonté de communiquer enregistrée chez ces étudiants ($m=2,35$). Nous remarquons toutefois que le premier item (répondre à une question posée par l'enseignant) affiche la moyenne la plus élevée ($m=2,61$) de cette catégorie. Nous pouvons l'expliquer par le fait que répondre aux questions de l'enseignant ne nécessite pas un très grand engagement de la part de l'étudiant car les étudiants préfèrent s'engager dans des situations contrôlées. Répondre à une question relève de cette catégorie, c'est-à-dire, une situation contrôlée.

La moyenne des quatre items relatifs à la communication en situation d'interaction étudiant-étudiant (9, 10, 11, 13) s'élève à 2,64. Elle est ainsi largement plus élevée que la moyenne générale de la volonté de communiquer en classe de nos répondants ($m=2,35$) et de la moyenne de la volonté de communiquer dans la situation particulière d'interaction enseignant-étudiant ($m=2,22$). Cette moyenne indique que les répondants sont moyennement

volontaires pour communiquer dans cette situation car elle se situe entre « rarement » et « souvent » sur l'échelle à quatre points de notre questionnaire.

Il n'est guère surprenant de constater que la volonté de communiquer avec les pairs est plus élevée que la volonté de communiquer avec l'enseignant car cette dernière interaction se produit, dans la majorité des cas, dans une situation de communication qui regroupe la classe entière, contrairement à la communication entre pairs qui elle, sollicite la présence d'une audience limitée et d'un contexte « privé » et plus « intime ».

1.2. Les stratégies de communication

La deuxième variable étudiée dans le cadre de la présente étude est l'utilisation des stratégies de communication dans le contexte de la classe d'anglais langue étrangère. La moyenne de chacun des 36 items constituant la grille des stratégies de communication que nous avons adoptée ainsi que la moyenne générale nous aident à faire une première analyse globale des stratégies de communication de nos enquêtés.

La moyenne générale est de 2,86. Cette moyenne est assez élevée (supérieure à 2,75) et se situe approximativement à « souvent » sur l'échelle à quatre points. Si nous examinons de plus près toutes les moyennes, nous constatons que celles-ci varient entre 2,15 et 3,35, un écart de 1,20. Dans la partie qui suit, nous allons sélectionner les cinq stratégies les plus utilisées et les cinq les moins utilisées par nos répondants afin de pouvoir effectuer une analyse plus fine des habitudes des participants en termes d'emploi des stratégies de communication lors de leurs prises de parole en langue anglaise, mais aussi leur utilisation des différentes catégories de stratégies.

Parmi les stratégies les plus utilisées (3, 4, 5, 14, 35), la première (item 3) est une stratégie de justesse qui consiste à se corriger soi-même quand une erreur est commise ($m=3,35$), et bien sûr quand l'étudiant se rend compte de son erreur. La deuxième (item 4, $m=3,24$), quant à elle, est une stratégie de fluidité (« Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre »). Ces deux stratégies indiquent que les participants sont attentifs jusqu'à un certain point à l'exactitude de leur langue et qu'ils préfèrent prendre un temps de réflexion afin de bien formuler leurs messages plutôt que de dire des choses approximatives qui peuvent contenir des erreurs, ou tout simplement renoncer à un objectif de communication en abandonnant la transmission de leurs messages. La troisième stratégie (item 5, $m=3,23$), qui est une stratégie de réduction et d'altération, de simplification du message, nous indique que ces mêmes participants ont aussi tendance à réduire leurs phrases et à s'éloigner du sujet de

discussion. Nous pouvons dire que ces trois premières stratégies peuvent être liées. La dernière peut s'expliquer par la première et la deuxième. Il est probable qu'en portant beaucoup d'attention à la justesse et à la fluidité de leur langue, les étudiants évitent toute sorte de prise de risque qui les pousserait à continuer de s'engager dans des discours ou discussions longues ou de parler sur des sujets précis qui demandent une maîtrise du vocabulaire lié à celui-ci.

La quatrième stratégie (item 14, $m=3,18$) est une stratégie de négociation du sens lors de la prise de parole et qui consiste à avoir recours à l'exemplification lorsque l'étudiant, qui se trouve dans le rôle du locuteur, remarque que la personne à laquelle il s'adresse éprouve des difficultés à comprendre son message. Elle est spécifique aux situations d'interaction interpersonnelle pour atteindre une intercompréhension. Cette stratégie démontre que nos participants sont attentifs aux réactions de leurs partenaires de conversation et n'hésitent pas à déployer les moyens langagiers disponibles pour mieux se faire comprendre. Ensuite, les répondants ont aussi affirmé qu'ils employaient fréquemment la stratégie 35 parmi les stratégies socio-affectives ($m=3,17$) : ils s'auto-encourageaient à exprimer ce qu'ils veulent dire et à transmettre leurs messages. A vrai dire, la catégorie des stratégies socio-affectives regroupe les stratégies affectives et les stratégies sociales comme l'a fait Oxford (1990) pour une partie des stratégies d'apprentissage (Partie 2, Chapitre 1). Nakatani (2006) a trouvé que ces stratégies socio-affectives sont davantage utilisées par les étudiants qui ont un niveau élevé de compétence en langue.

Quant aux stratégies les moins utilisées (9, 19, 24, 21, 36), ce qu'il faut retenir c'est que quatre d'entre elles sur les cinq sont tout de même moyennement utilisées (moyenne au-dessus de 2,25) et se situent entre « rarement » et « souvent ». Une seule uniquement (item 9) est située entre « jamais » et « rarement » ($m=2,15$) : elle concerne l'abandon du message ou autrement dit, nos répondants déclarent que laisser leurs messages inachevés fait partie des stratégies qu'ils adoptent le moins. Cette stratégie de communication est aussi la stratégie la moins utilisée par l'échantillon total. La deuxième stratégie (item 19, $m=2,34$) qui semble peu utilisée par nos répondants est celle de l'utilisation des reformulations comme démarche pour vérifier avec l'interlocuteur qu'on a bien compris son message. La reformulation des phrases de celui qui nous adresse la parole permet d'avoir soit une confirmation soit une infirmation, et bien sûr, plus de clarification. Cette stratégie de communication s'inscrit dans le cadre des stratégies de maintien de la fluidité lors de l'écoute. Les trois autres stratégies sont de deux catégories : stratégies de justesse, qui consistent à accentuer le sujet et le verbe de sa phrase pour une meilleure transmission du message en langue anglaise (item 24) et d'essayer de

parler comme un natif (item 36) ; et une stratégie de tentative de penser en anglais en s'appuyant sur une phrase modèle (item 21).

Le calcul de la fréquence de l'utilisation de chacune des catégories de stratégies de communication nous montre que les stratégies de négociation du sens lors de la prise de parole sont les plus utilisées par les étudiants LANSAD de l'université de Béjaia ($m=3,12$), suivies de près par les stratégies socio-affectives ($m=3,02$), les stratégies de réduction et d'altération du message ($m=2,94$), les stratégies non-verbales ($m=2,93$), les stratégies de fluidité ($m=2,86$), les stratégies de justesse ($m=2,82$). Les trois catégories des stratégies de communication les moins employées sont les stratégies d'abandon ($m=2,57$), les stratégies de tentative de penser en langue anglaise ($m=2,61$), et les stratégies de maintien de fluidité lors de l'écoute ($m=2,67$). Néanmoins, la majorité de ces catégories sont fréquemment utilisées (leurs moyennes, supérieures à 2,75, se situent à « souvent ») à l'exception des trois dernières qui sont moyennement employées (moyennes inférieures à 2,75).

2. Les étudiants de l'université Toulouse 3

2.1. La volonté de communiquer

Les moyennes calculées pour les 14 items nous montrent que le niveau de la volonté de communiquer en classe d'anglais langue étrangère dans les différentes situations varie entre 1,45 et 3,09 sur l'échelle à quatre points, représentant ainsi un écart assez important. La moyenne générale est estimée à 2,19, ce qui se traduit par une volonté de communiquer faible chez ces étudiants. Cette moyenne se situe entre « jamais » et « rarement » et est inférieure à 2,25 (voir l'annexe 3d pour une analyse plus détaillée des réponses que nous avons obtenues sur notre questionnaire de la part des étudiants LANSAD de Toulouse 3).

2.1.1. La volonté de communiquer selon la taille du groupe

Si nous analysons de près les items 4, 9, 11, 13 qui concernent cette variable, nous remarquons que la moyenne de la volonté de communiquer des répondants dans la configuration de petit groupe est au-dessus de la moyenne générale de la volonté de communiquer enregistrée pour ce même échantillon ($m=2,19$). Elle est à 2,45, donc moyenne chez ces étudiants. Nous remarquons aussi que l'item 4 qui consiste à poser une question à l'enseignant en privé après le cours obtient une moyenne très basse ($m=1,83$), tandis que la moyenne la plus élevée est celle de l'item 9 ($m=3,09$) qui consiste à parler avec un pair pendant un travail à deux. Nous pouvons alors penser, encore une fois, que la communication

en petit groupe suscite plus de volonté de communiquer, mais que l'interlocuteur joue un rôle clé. A première vue, les étudiants LANSAD de l'université Toulouse 3 sont également plus à l'aise lorsqu'il s'agit de communiquer avec les pairs qu'avec l'enseignant, mais nous ne devons pas considérer ceci comme une conclusion finale avant de le confirmer par l'analyse que nous allons mener selon le critère 2 (type d'interaction) qui nous donnera des résultats plus affinés.

Pour ce qui est des items 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, et 14 sur la volonté de communiquer dans la configuration du grand groupe (classe) la moyenne de la volonté de communiquer des enquêtés est nettement inférieure ($m=2,08$) à celle de la communication en petit groupe ($m=2,45$) et à la moyenne générale de celle-ci ($m=2,19$). Les mêmes résultats ont été observés dans une étude menée au sein de la même université auparavant (Tighilet, 2014). Nous pouvons expliquer de tels résultats par le fait que les audiences larges sont une plus grande source d'anxiété et de manque de confiance en ses propres capacités de communication ce qui ramène la volonté de communiquer à son taux le plus faible.

2.1.2. La volonté de communiquer selon le type d'interaction

La moyenne des dix items (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, et 14) concernant l'interaction enseignant-étudiant reste au-dessous ($m=2,05$) de la moyenne générale ($m=2,19$). Les répondants se montrent plus volontaires pour communiquer lorsqu'il s'agit de répondre à une question posée par l'enseignant (item 1, $m=2,61$), et moins enclins à communiquer lorsqu'il s'agit d'initier une conversation, et moins encore de présenter un exposé devant toute la classe (présence de l'enseignant dans les deux cas), ou poser une question en privé à l'enseignant après le cours.

L'interaction étudiant-étudiant (items 9, 10, 11, et 13) reste moins fréquente, notamment dans les classes qui adoptent toujours un mode de fonctionnement et une configuration selon le modèle traditionnel. A titre d'exemple, dans une classe de langue, les étudiants ont la possibilité d'échanger et de dialoguer entre eux quand ils sont amenés à faire des activités à deux ou en petits groupes, et aussi quand ils sont encouragés à travailler en collaboration avec leurs camarades de classe dans une approche d'entraide et d'étayage.

Dans ce type d'interaction, les étudiants prennent la parole et communiquent plus volontiers. La moyenne est de 2,53, et elle est ainsi plus élevée que la moyenne générale ($m=2,19$) et, ce qui est plus intéressant, elle est clairement plus élevée que la moyenne de la volonté de communiquer ($m=2,05$) enregistrée dans notre premier cas qui est l'interaction enseignant-étudiant.

2.2. Les stratégies de communication

Pour les étudiants LANSAD de l'université Toulouse 3, la moyenne générale de l'utilisation des stratégies de communication de la part de nos enquêtés s'élève à 2,60. Elle est ainsi située entre « rarement » et « souvent » sur l'échelle à quatre points du questionnaire. Nous pouvons alors dire que l'utilisation des stratégies de communication par nos participants est « moyenne ».

Une analyse des stratégies les plus utilisées par les étudiants LANSAD-Toulouse 3 nous permet de constater qu'ils sont d'abord soucieux de la bonne compréhension de leurs messages par leur interlocuteur, car trois sur cinq des stratégies les plus utilisées (13, 11, 14) se situent dans la catégorie de « négociation de sens » selon la schématisation de Nakatani (2006) des stratégies de communication orale. Ensuite, nous remarquons que nos participants ont quelquefois tendance à la réduction, avec la stratégie 22 (m=3,18), par exemple, qui consiste à employer des mots familiers au lieu de prendre le risque de s'aventurer dans l'inconnu, de quitter leur zone de confort même s'ils sont conscients que cet évitement du risque pourrait les pousser loin de leur objectif de communication initial (Bialystok, 1990). La stratégie 3 (m=3,05) qui concerne l'autocorrection est également fréquemment utilisée selon les déclarations de nos répondants. En effet, cette stratégie démontre que nos répondants sont soucieux de la justesse de leurs messages et, à chaque fois qu'ils se rendent compte qu'ils ont commis une erreur, essayent de la rectifier. La dernière stratégie (item 15, m=3,03) la plus utilisée est liée à la négociation du sens lors de l'écoute et non pas lors de la prise de parole, selon la catégorisation de Nakatani (2006). Cette stratégie consiste à demander à l'interlocuteur au moment où il parle de répéter tout ou partie de sa phrase lorsqu'elle n'a pas été comprise. En classe, cette stratégie pourrait probablement être corrélée avec la demande de clarification auprès de l'enseignant.

Trois des cinq stratégies les moins utilisées par nos répondants s'insèrent dans le cadre des stratégies d'écoute. Deux de ces stratégies sont liées à la négociation du sens lors de l'écoute : demander de parler lentement et d'utiliser des mots simples (item 17, m=1,89) et répétition de la phrase de l'interlocuteur (item 17, m=1,89). Toutefois, la plus faiblement employée est la stratégie 24 (mettre l'accent sur le sujet et le verbe de la phrase) qui est une stratégie de justesse.

Les étudiants LANSAD de l'université Toulouse 3 semblent employer plus fréquemment quatre types de stratégies : les stratégies de négociation du sens lors de la prise de parole (m=2,99), les stratégies socio-affectives (m=2,94), les stratégies de réduction et d'altération du message (m=2,93) et les stratégies non-verbales (m=2,87). Notons que ces

quatre types sont des stratégies de prise de parole. En revanche, ils emploient beaucoup moins les stratégies d'abandon ($m=2,18$), les stratégies de tentative de penser en anglais ($m=2,26$) et les stratégies d'écoute : la négociation du sens ($m=2,29$) et le maintien de la fluidité ($m=2,30$) lors de l'écoute.

3. Les stratégies utilisées par les étudiants de différents niveaux de volonté de communiquer

Dans notre échantillon global, nous avons deux groupes d'étudiants : un premier groupe avec une forte volonté de communiquer en langue anglaise en classe et un second avec une faible volonté de communiquer dans cette langue. Nous avons voulu établir un classement des stratégies de communication employées par ces deux groupes. Nous avons d'abord classé les répondants à notre questionnaire dans l'ordre de leur moyenne d'utilisation des stratégies de communication. Ensuite, ce classement nous a permis, après comparaison des moyennes, d'identifier les cinq stratégies fréquemment utilisées par le premier, puis par le second groupe, et d'identifier les cinq stratégies de communication qui sont le moins employées par les deux groupes.

Les étudiants à forte volonté de communiquer s'assurent que l'interlocuteur comprend leurs messages quand ils sont en train de parler (item 11, $m=3,45$) et attachent un grand intérêt à la bonne réception et la bonne compréhension de leurs messages par la ou les personnes qui les écoutent. Egaleme nt, ils sont soucieux de la qualité de leur langue en recherchant une plus grande justesse, en corrigeant leurs propres erreurs lorsqu'elles sont commises (item 3, $m=3,41$). Une stratégie socio-affective semble aussi être privilégiée par les étudiants à forte volonté de communiquer. Il s'agit de la 33^e stratégie ($m=3,37$) qui consiste à apprécier la conversation en anglais. En effet, cette stratégie est logiquement associable aux étudiants ayant le plus de volonté à communiquer et le résultat de l'analyse que nous avons effectuée vient le confirmer. La quatrième stratégie (item 14, $m=3,33$) la plus utilisée par les étudiants à forte volonté de communiquer est celle de l'adoption d'exemplification (donner des exemples) pour remédier à une incompréhension perçue chez l'interlocuteur au moment de parler. Finalement, ces étudiants sont souvent en quête d'indices pour savoir si les messages qu'ils veulent faire passer sont bien reçus ou non par la personne écoutante (item 13, $m=3,32$).

Nous remarquons que beaucoup des stratégies les plus utilisées par les étudiants ayant une forte volonté de communiquer sont, dans un ordre légèrement différent, les mêmes que celles fréquemment utilisées par la totalité des participants à l'exception de l'item 33 (« J'essaye d'apprécier la conversation en anglais »).

La première stratégie de la catégorie des stratégies les moins utilisées par les étudiants à volonté de communiquer élevée est celle qui consiste à abandonner l'exécution de son message à cause d'une difficulté linguistique (item 9, $m=1,88$). Cette stratégie représente une stratégie d'abandon et non de succès. Les stratégies d'abandon sont réservées aux étudiants les moins motivés et les moins communicatifs. Il est donc normal qu'elles ne soient jamais utilisées par ce groupe d'étudiants qui sont volontaires pour communiquer en anglais. La deuxième (item 19, $m=2,23$) et la troisième stratégie de communication (item 17, $m=2,26$) dans cette liste sont des stratégies d'écoute. Nous concluons de ces deux stratégies moindrement utilisées et de la liste de celles fréquemment utilisées, qui sont des stratégies de prise de parole, que les étudiants avec une forte volonté de communiquer sont moins enclins à l'utilisation des stratégies de communication d'écoute. Peut-être que cela revient au manque d'occasions et d'entraînement, au sein des cours de langues, aux techniques d'interruption et d'interrogation de son locuteur ou encore au manque de cohésion au sein du groupe, entre enseignant et étudiants, ou entre étudiants, qui leur permettraient de formuler des demandes de clarifications, répétitions ou exemplifications au moment où ils écoutent la personne parler. Les deux dernières stratégies de communication les moins employées par ces étudiants sont la 21 ($m=2,37$) et la 23 ($m=2,37$) qui consistent à prendre une phrase modèle en anglais et la modifier pour convenir au contexte, pour la première, et de renoncer à transmettre son message et se contenter de quelques mots quand l'étudiant ne trouve pas grand-chose à dire à propos du sujet de discussion. Ces deux stratégies surviennent notamment quand les ressources linguistiques sont limitées. Dans le cas de ces étudiants, le niveau élevé de la volonté de communiquer les pousse à essayer et réessayer par tous les moyens (linguistiques ou non) afin d'atteindre leur objectif communicatif entravé par ces difficultés.

Le deuxième groupe de notre classification de l'échantillon total concerne les étudiants ayant un niveau faible de volonté de communiquer en anglais dans la classe. La stratégie de communication la plus fréquemment employée par ces derniers (item 22, $m=3,08$) est une stratégie de réduction et d'altération du message. Elle se manifeste par la sélection de mots familiers lors de la prise de parole, ce qui permet à l'étudiant de rester dans sa zone de confort et de ne pas risquer de dire des choses incorrectes et ce qui, par conséquent, limite l'usage de la langue et diminue l'apprentissage qui passe par la prise de risque et la pratique. Ces étudiants, comme ceux qui ont une forte volonté de communiquer, observent aussi les réactions de leurs interlocuteurs au moment de parler (item 13, $m=3,06$). Cette observation des réactions est un bon moyen de recevoir un *feedback* de la part du partenaire de la discussion pour ensuite modifier ou améliorer le parler. Ensuite, les étudiants à faible volonté

de communiquer en anglais ont fréquemment tendance à réduire leurs messages et à utiliser des expressions simples, (item 5, $m=3,06$). En effet, cette stratégie, comme la première dans cette liste (item 22, « J'emploie des mots qui me sont familiers »), est une stratégie qui empêche la prise de risque afin d'éviter les erreurs et la perte de la face, notamment devant les pairs. La quatrième stratégie de communication (item 3, $m=3,05$) est commune aux deux groupes des étudiants de différents niveaux de volonté de communiquer. Il s'agit de s'auto-corriger quand une erreur est commise, qui est employée ici à une autre fréquence et dans un ordre différent de celui des étudiants ayant une forte volonté de communiquer. Enfin, ces étudiants ont déclaré dans leurs réponses qu'ils demandent fréquemment à leur interlocuteur de répéter sa phrase quand ils n'arrivent pas à bien comprendre. Cette stratégie est une stratégie d'écoute qui représente un autre point de différenciation entre les deux groupes d'étudiants car ce type de stratégies de communication ne figure pas dans la liste des stratégies de communication les plus fréquemment déployées par ceux ayant une forte volonté de communiquer.

En tête de la liste des stratégies de communication les moins employées par les étudiants avec un niveau bas de volonté de communiquer en langue anglaise en classe d'anglais langue étrangère, nous trouvons une stratégie de justesse (item 24, accentuer le sujet et le verbe de la phrase, $m=1,93$) et une stratégie d'écoute (item 16, la répétition du message de l'interlocuteur pour s'assurer de la compréhension du message de ce dernier, $m=2,14$). Ensuite, et en troisième position, la reprise d'une phrase modèle en langue anglaise (item 21, $m=2,14$) semble aussi une stratégie peu pratiquée par ces étudiants à l'instar des étudiants avec une forte de volonté de communiquer. Les deux dernières stratégies de communication qui sont inutilisées sont des stratégies d'écoute (items 19 et 17). Sur ce point, ces étudiants rejoignent encore une fois le groupe des étudiants à forte volonté de communiquer, qui, comme nous l'avons mentionné plus haut, ont tendance à pratiquer beaucoup plus les stratégies de communication lors de leur prise de parole que lorsqu'ils écoutent une autre personne parler.

IV. L'ANALYSE MULTIVARIEE⁶⁹

A l'aide du logiciel de traitement de données Sphinx, nous avons procédé à un croisement de données. Nous avons d'abord vérifié si la volonté de communiquer en L1 corrélait avec la volonté de communiquer en L2. Ensuite, nous avons calculé le coefficient de corrélation (R) de la volonté de communiquer en L2 avec les toutes les stratégies de communication de notre grille.

1. Le lien entre la volonté de communiquer en L1 et en L2

Réponses effectives : 201	Non-réponse(s) : 5	Taux de réponse : 97,6%
p-value = < 0,01 ; Fisher ⁷⁰ = 5,83 (La relation est très significative)		

Tableau 39 – Croisement de la volonté de communiquer en L1 et en L2

Le croisement des deux variables nous montre que la relation entre elles est fortement significative. On pourrait penser qu'il est assez logique que la volonté de communiquer en L1 soit corrélée à la volonté de communiquer en L2 et que c'est un trait de personnalité qui reste constant, mais la nature complexe de cette variable ne laisse pas grande place aux suppositions. En effet, une étude menée par Charos en 1994 a même confirmé qu'il y a une corrélation négative entre la volonté de communiquer en L1 et en L2 et c'est ainsi que MacIntyre et *al.* nient que la réduction de la volonté de communiquer en L2 soit un reflet de la volonté de communiquer en L1 : « Il est très peu probable que la volonté de communiquer en L2 soit une simple manifestation de la volonté de communiquer en L1⁷¹ » (1998 : 546). Ils ajoutent que, dans le cas de la communication en L2, beaucoup plus de facteurs entretenant des relations complexes peuvent entrer en jeu, notamment le niveau de compétence dans la langue et d'autres facteurs socio-politiques associés à la communauté locutrice de celle-ci. Ceci dit, nos données ne nous permettent pas d'avancer la généralisation de ce point.

2. Le lien entre la volonté de communiquer en L2 et les stratégies de communication en L2

La catégorisation des relations tient compte du niveau de corrélations. Elle se répartit en quatre classes : corrélation négative, corrélation nulle ou quasi-nulle, corrélation faible, corrélation moyenne et forte.

⁶⁹ Nous tenons à remercier Fatima-Zohra Kettaf et Fetta Lamari de nous avoir aidée à effectuer l'analyse multivariée.

⁷⁰ Fisher permet de calculer la relation, même si l'échelle est différente.

⁷¹ « *It is highly unlikely that WTC in the second language (L2) is a simple manifestation of WTC in the L1* ».

2.1. Corrélation négative

Quand le coefficient de corrélation est inférieur à 0 et que sa valeur est donc, négative ($R = -0, _$), la corrélation est négative. Dans ce cas, on dit que les deux variables sont négativement corrélées ce qui veut dire que l'une influe négativement sur l'autre ou qu'elles évoluent en sens inverse (Ricco, 2015). Dans le cas de notre étude, certaines stratégies de communication se sont avérées négativement corrélées à la volonté de communiquer en classe, ce qui veut dire que ces stratégies sont utilisées par les étudiants qui ont un niveau de volonté de communiquer faible, et ne sont pas employées par les étudiants qui manifestent une volonté de communiquer élevée. A titre d'exemple, prenons la stratégie 9 qui consiste à laisser un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique : elle est négativement corrélée à la volonté de communiquer, ce qui est logique, car les étudiants qui sont volontaires pour communiquer ne vont pas abandonner, mais essayeront par tous les moyens, linguistiques et paralinguistiques, de faire passer leur message à leur interlocuteur.

Suivant cette analyse, nous pouvons élaborer une liste des stratégies de communication qui sont négativement corrélées à la volonté de communiquer en classe et qui représente les stratégies des apprenants les moins enclins à la communication.

Stratégies de communication	Coefficient de corrélation avec la volonté de communiquer en L2
1. Je pense d'abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis la phrase en anglais	-0,24
9. Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique	-0,24
22. J'emploie des mots qui me sont familiers	-0,16

Tableau 40 – Liste des stratégies de communication ayant une relation négative avec la volonté de communiquer en L2

2.2. Corrélation nulle ou quasi-nulle

On parle d'une corrélation nulle quand les deux variables de recherche ne sont liées l'une à l'autre d'une aucune manière. Autrement dit, la relation entre ces dernières est absente. Par exemple, la stratégie de communication 5. Son coefficient de corrélation étant très proche de 0 ($-0, 01$), nous pouvons dire que pour les participants à cette étude, la volonté de communiquer en classe n'est pas liée avec la stratégie de réduction du message pour ensuite utiliser des expressions simples. La totalité des stratégies de communication ayant une relation nulle ou quasi-nulle avec la volonté de communiquer en classe sont regroupées dans le tableau ci-dessus.

Stratégies de communication	Coefficient de corrélation avec la volonté de communiquer en L2
5. Je réduis le message et j'utilise des expressions simples	-0, 01
6. Je remplace un message par un autre à cause d'un sentiment d'incapacité à transmettre le message original	-0, 04
17. Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre	0, 07
22. J'emploie des mots qui me sont familiers	0, 02
30. J'utilise souvent des : « mmm », « euuhh », quand les mots ne me viennent pas à l'esprit	0, 07

Tableau 41 – Liste des stratégies de communication ayant une relation nulle ou quasi-nulle avec la volonté de communiquer en L2

2.3. Corrélation faible

Une corrélation faible est une relation existante mais à un taux d'intensité bas. La relation de la volonté de communiquer de nos participants est faible avec les stratégies de communication illustrées dans le tableau 42 ci-dessous.

Stratégies de communication	Coefficient de corrélation avec la volonté de communiquer en L2
7. J'essaie de regarder mon interlocuteur-trice dans les yeux quand je parle	0, 19
10. Je demande l'aide des autres quand je rencontre une difficulté à bien communiquer	0, 13
13. J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle	0, 19
15. Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre	0, 10
18. J'envoie des signes de compréhension pour éviter l'interruption de la communication	0, 14
19. J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase	0, 11
21. Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation	0, 12
34. J'essaie de me détendre lorsque je me sens stressé-e	0, 15

Tableau 42 – Liste des stratégies de communication ayant une relation faible avec la volonté de communiquer en L2

2.4. *Corrélation moyenne et forte*

Dans le cas d'une corrélation moyenne ou forte, la relation entre variables est modérée ou à intensité élevée.

Stratégies de communication	Coefficient de corrélation avec la volonté de communiquer en L2
12. Je répète ma phrase jusqu'à ce que mon interlocuteur-trice comprenne	0, 24
14. Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis	0, 28
16. Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s'assurer que j'ai bien compris son message	0, 20
20. Je demande à l'interlocuteur-trice de citer des exemples pour mieux comprendre ce qu'il/elle dit	0, 22
25. Je change ma façon de dire les choses selon le contexte	0, 23
29. Je remarque quand j'utilise une règle de grammaire que j'ai apprise dans une phrase lorsque je parle	0, 25
32. ça m'est égal de prendre des risques même si je sais que je pourrai commettre des fautes	0, 27
2. Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle	0,37
3. Je me corrige quand je commets une erreur	0, 42
11. Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis	0, 37
24. J'essaye d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase	0, 40
26. J'essaye de parler clairement et à haute voix pour que les autres interlocuteurs m'entendent bien	0, 33
27. Je fais attention au rythme et à l'intonation quand je parle	0, 33
28. Je prête attention à la fluidité de la conversation	0, 41
31. J'essaye toujours de donner une bonne impression à mon interlocuteur quand je parle	0, 36
33. J'essaye toujours d'apprécier la conversation en anglais	0, 42
35. Je m'encourage constamment à exprimer ce que je veux dire ou transmettre	0, 52
36. J'essaye de parler comme un interlocuteur natif (un anglais, un Américain, un Australien, etc.)	0, 40

Tableau 43 – Liste des stratégies de communication ayant une relation moyenne ou forte avec la volonté de communiquer en L2

Nous remarquons dans le tableau ci-dessus que les stratégies de communication ayant une plus grande corrélation avec le niveau de la volonté de communiquer sont d'abord les stratégies socio-affectives (item 35, 33), les stratégies de justesse (item 3, 24, 36, 2), puis une

stratégie de fluidité (item 28). C'est-à-dire, plus la volonté de communiquer est élevée, plus ces stratégies sont déployées. Ainsi, nous pouvons dire que ce type de stratégies, contrairement aux stratégies de réduction du message (tableau 40) sont les stratégies des étudiants les plus volontaires à prendre la parole en classe d'anglais.

Les résultats de ce croisement de données nous permettent de confirmer ceux que nous avons obtenus en vérifiant les stratégies de communication utilisées selon le niveau de la volonté de communiquer (voir *supra*) et de constater, encore une fois, que les stratégies de prise de parole sont plus déployées que celles d'écoute.

Chapitre III

Les entretiens

I. LES ENTRETIENS DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE DE BEJAIA

1. Questions générales⁷²

Q1. Pensez-vous que la communication en classe est une nécessité pour la maîtrise de la langue anglaise ? Si non, pourquoi ?

La totalité des interviewés, à l'exception d'un seul, sont d'accord pour dire que la communication est nécessaire au développement de la langue anglaise. Ils argumentent par le fait que l'apprentissage passe par la pratique et par le fait que communiquer permet, avec le temps, de surmonter l'angoisse et la peur rencontrés par l'apprenant :

Oui, elle est importante. On apprend en communiquant. (B1 et B2)

Oui, parce qu'on pourra surmonter les complexes ainsi. (B3)

Oui, bien sûr. Parce qu'on apprend de nouveaux mots ainsi. (B5)

Oui, bien sûr. Pour surmonter les difficultés de prononciation et pour surmonter la timidité...⁷³ être ouvert et sociable. (B8)

Oui, nécessaire. Pour apprendre... pour les langues, il faut pratiquer pour maîtriser. (B11)

Par ailleurs, un informateur précise que la communication permet surtout de faire des erreurs et d'apprendre de celles-ci au fur et à mesure que l'apprenant avance dans l'apprentissage de la langue et sa pratique :

Oui, bien sûr. Pour apprendre et corriger les fautes, parce que si on sort ailleurs, l'anglais est une langue internationale parlée par tout le monde. (B6)

Un autre interrogé revient sur le manque de communication chez certains apprenants. Il pense que le blocage chez eux est lié au niveau de compétence en langue :

Oui, c'est sûr. Il y a beaucoup qui parlent pas car ils n'ont pas la base. (B4)

En revanche, un autre interviewé semble soutenir l'idée contraire en déclarant que la communication n'est pas nécessairement l'ingrédient qu'il faut pour le développement de la langue mais cet étudiant ne donne pas plus d'arguments pour soutenir sa déclaration.

Q2. Selon vous, la classe est-elle un environnement favorable pour communiquer/parler ?

Sur cette question, les avis divergent. Certains étudiants confirment que la classe est un lieu favorisant la communication et avancent même que c'est le meilleur endroit pour pratiquer la langue :

Oui, c'est le seul endroit où on peut s'exprimer. (B2)

⁷² Nous avons codé les interviewés de la façon suivante : B + nombre pour les étudiants de Béjaia, T + nombre pour les étudiants de Toulouse 3, ENB + nombre pour les enseignants de Béjaia et ENT + nombre pour les enseignants de Toulouse 3.

⁷³ Les trois points correspondent aux hésitations.

Oui, bien sûr. Car il y a le prof pour nous pousser, nous corriger. Il y aura la volonté. La classe aide, c'est le meilleur endroit. (B9)

Certains informateurs insistent sur le fait qu'en classe, tout le monde se connaît, ce qui réduit le sentiment de peur et de gêne qu'un communicant peut éprouver :

Oui, on se connaît tous, c'est plus facile. (B12)

Oui, on se connaît donc on pratique, pas de complexe. (B15)

D'autres disent qu'elle peut favoriser la communication, mais avec certaines limites :

Oui, c'est l'endroit où c'est possible d'apprendre, mais il y a d'autres places, lieu de travail par exemple, etc. (B4)

Oui, mais avec limites, juste ce qui concerne les études. (B8)

Enfin, d'autres affirment catégoriquement que la classe n'est pas un lieu pour communiquer et donnent en exemple les mauvaises conditions qui règnent dans les salles de cours :

Non, car l'enseignant guide tout. (B5)

Non, ça réduit un peu. C'est les sites et les écoles privées qui favorisent, surtout pour les scientifiques. (B10)

Non, le bruit, les conditions dans la classe, on ne peut pas communiquer. (B11)

Q3. Parlez-vous anglais plus en classe qu'en dehors de la classe (vie courante) ?

Plusieurs étudiants interrogés confirment qu'ils parlent la langue anglaise plus à l'intérieur de la classe pendant le cours qu'en dehors de celle-ci :

En classe et je la parle pas du tout dehors. (B2)

En classe, je ne parle pas anglais ailleurs, juste quelques expressions pour rigoler. (B8)

En classe car l'enseignant exige la communication en anglais, mais des fois, on emploie des expressions entre amis. (B9)

Certains autres déclarent qu'ils parlent la langue en dehors de la classe :

En dehors avec une cousine prof d'anglais. En classe, pas du tout en anglais, je parle en français. (B4)

Avec mes amis beaucoup plus, dehors. (B11)

Je parle plus dehors, en classe c'est restreint. (B13)

Mais beaucoup d'autres, en revanche, disent ne pas la parler que ce soit en cours ou en dehors de celui-ci :

Je ne la pratique pas du tout, l'enseignant ne nous pousse pas à parler. (B5)

Nous remarquons que cet informateur exprime ainsi les attentes de beaucoup d'apprenants de langues étrangères qui, souvent, attendent d'être motivés et encouragés à parler par leurs enseignants.

Ni en classe, ni dehors, excepté quelques mots entre amis. (B7)

Un étudiant précise dans sa réponse que les chances de pratiquer l'anglais à l'extérieur de la classe et en dehors du cadre des nouvelles technologies sont d'une rareté extrême et, selon lui, ce n'est « pas possible ». Ceci s'explique par le monopole de la langue française qui détient de statut de la première langue étrangère en Algérie (voir Partie 1) :

Juste sur internet, ni en classe, ni dehors. Dehors ce n'est pas possible. (B10)

Un autre informateur nous explique qu'il saisit toutes les occasions qui se présentent à lui afin de se mettre à pratiquer cette langue :

Je la parle partout, sur les réseaux sociaux, en famille (mes frères et sœurs), avec mes amis. Je regarde aussi beaucoup de films en anglais, on apprend ainsi. (B6)

Q4. Comment jugez-vous les discussions en classe d'anglais ? Sont-elles spontanées ou guidées ?

A nouveau, les avis des étudiants interrogés divergent à propos de leur perception des discussions en cours. Certains pensent que celles-ci sont guidées car l'enseignant choisit le type d'exercices à mettre en place ainsi que les sujets, tandis qu'eux n'ont qu'à suivre à la lettre les consignes de ce dernier :

Elles sont guidées par l'enseignant, c'est lui qui donne les sujets, etc. (B1 et B2)

Les questions sont données par l'enseignant, donc guidées. (B6)

On ne parle pas sans questions de la part de l'enseignant... elles sont guidées par l'enseignant : question-réponse. (B7)

Elles sont guidées par l'enseignant, car celui-ci est toujours présent. (B8)

En classe, on parle parce qu'on est obligés, sinon on parle en français, donc toujours guidées par l'enseignant. (B10)

Ça dépend des sujets, l'enseignant guide trop, ce n'est pas spontané. (B11)

Trop guidées par l'enseignant, on sent qu'on est dirigés. (B14)

Ce dernier étudiant exprime par là une certaine gêne ressentie vis-à-vis l'enseignant qui gère tout.

D'autres estiment que les discussions sont plutôt spontanées et libres, mais précisent quand même que l'enseignant est toujours présent, pour corriger les erreurs, donner des sujets de discussions, etc. :

Spontanées, mais l'enseignant intervient pour corriger. (B4)

50% spontanées, de l'interaction entre les étudiants, mais guidées par l'enseignant, c'est lui qui donne les topics. (B9)

Q5. Avez-vous peur que les autres se moquent de vous quand vous parlez anglais en classe ?

Avoir peur du regard que les autres peuvent porter sur nous et vouloir se protéger en évitant de dévoiler ses lacunes est une chose assez fréquente dans la classe de langue. Plusieurs de nos interviewés ont confirmé cette situation en nous disant qu'ils ont peur que les autres puissent se moquer d'eux parce que, pour beaucoup d'entre eux, ils jugent que leurs compétences en langue anglaise ne sont pas suffisantes ce qui pourrait les entraîner dans des situations embarrassantes :

Oui, bien sûr. Peur de faire une erreur, la timidité, complexe. (B16)

Oui, bien sûr. C'est mon problème car je n'ai pas de compétence dans cette langue. (B4)

Ce qui est intéressant dans les réponses que nous avons eues pour cette question c'est que la majorité, qu'ils aient peur des moqueries des autres ou non, relie ceci à leurs compétences dans cette langue. Bien sûr, ce jugement est subjectif et reflète l'image que ces étudiants ont d'eux-mêmes et prouve, encore une fois, que la perception de sa propre compétence langagière joue un rôle déterminant dans la décision de prendre ou non la parole :

Oui, car je juge mes compétences insuffisantes. (B5)

Non, aucun complexe, je pense que j'ai des compétences en anglais. (B6)

Non, c'est juste que je n'ai pas assez de connaissances pour parler. On ne donne pas assez d'importance à ce module, que ce soit les enseignants ou les étudiants, son coefficient est bas. (B11)

Aussi, certains soulignent le fait que lorsqu'ils pensent avoir le même niveau de compétence que leurs camarades, ils ressentent moins l'angoisse de subir des moqueries (B9, B12, B17), tandis que d'autres assument le fait qu'ils peuvent commettre des erreurs par manque de compétences (B8) :

Non, j'ai confiance en moi et on a tous le même niveau, mais ça peut m'arriver s'il y a des gens plus compétents que moi. (B9)

Non, on est tous pareils... même niveau. (B12)

Non, on est tous pareils, personne ne maîtrise. (B17)

3. Questions sur la volonté de communiquer

Q1. Prenez-vous généralement volontiers la parole en anglais en classe ou non ?

Cette question a pour but de savoir si la prise de parole chez les interviewés provient d'une volition interne ou, au contraire, si la communication chez eux est le résultat de leur

volonté de communiquer ou bien encore, s'ils ne communiquent que s'ils se sentent forcés de le faire (de la part de l'enseignant généralement) ce qui est en contradiction avec la nature même du concept de volonté de communiquer. Les réponses sont partagées avec un peu plus d'interviewés qui avouent qu'ils ne parlent que quand ils sont sollicités par l'enseignant :

Juste quand je suis poussée par l'enseignant. (B1, B4, B5)

Non, juste quand l'enseignant m'interroge. (B11)

D'autres disent que leur volonté de communiquer dépend des sujets traités en classe mais, qu'en général, ils parlent plus par obligation que par une décision personnelle :

Ça dépend des sujets, si j'ai quelque chose à dire sinon, juste quand l'enseignant me le demande. (B9)

Ça dépend, je l'aime [l'anglais], mais en général je parle quand je suis forcée. (B10)

Le reste des informateurs déclarent qu'ils parlent volontiers :

Volontiers. Je parle quand je veux. (B6)

Oui, volontiers, juste quand je veux. (B8)

Oui, volontiers. Je veux apprendre cette langue. (B15)

Q2. Avez-vous du plaisir à parler en anglais ou bien ne parlez-vous que quand vous sentez l'obligation de le faire ?

Dans la même catégorie de questions que la précédente, nous avons voulu savoir si parler en langue anglaise était quelque chose qui procurait du plaisir aux étudiants interrogés ou non. Les réponses que nous avons obtenues sont intéressantes en ce qu'elles révèlent que la langue anglaise est une langue appréciée par la plupart des étudiants ce qui vient confirmer les résultats des questionnaires dans lesquels l'appréciation de cette langue était confirmée avec un grand taux de réponses positives à la question 9 dans le volet des questions biographiques :

Oui, je prends du plaisir... je sens que je connais quelque chose de nouveau. (B8)

Oui, je me sens bien en la parlant. C'est une langue qui m'attire. (B9)

Oui, j'aime bien l'anglais. J'ai une formation en anglais technique. (B10)

Toutefois, certaines réponses mettent en lumière le fait que l'appréciation de la langue ne se traduit pas toujours par sa pratique car, selon nos interviewés, la compétence, ou plutôt leur perception de leurs compétences, est plus signifiante pour franchir le pas vers la prise de parole :

Si, j'aime bien, mais je ne maîtrise pas assez. (B1)

Oui, bien sûr, mais juste quand je connais le sujet [vocabulaire relatif au sujet]. (B4)

J'aime l'anglais, mais comme je ne la maîtrise pas, je ne parle pas. (B7)

Deux autres cas de réponses sont aussi à souligner. La première est celle de l'informateur B2 qui, auparavant, avait affirmé qu'il prenait la parole volontiers et qui déclare maintenant qu'il ne prend aucun plaisir à pratiquer la langue anglaise et que si ce n'était pas pendant les cours, il ne l'aurait jamais utilisée. Il est difficile pour nous de déterminer sa motivation réelle à la pratiquer volontiers en classe, mais nous pensons que le fait qu'il n'avait pas le choix de prendre une autre langue étrangère que celle-ci, puisqu'à l'université de Béjaia le cours d'anglais est obligatoire pour la majorité des niveaux, le pousse à s'impliquer dans la séance pour avoir une note qui lui permette de valider le module sans pour autant aimer la langue :

Non, je ne prends pas plaisir. Si je n'avais pas des cours, je ne l'utiliserais pas. (B2)

La deuxième réponse intéressante est celle de l'informateur B16 qui affirme aimer la langue anglaise, mais qui a peur de commettre des erreurs. Cette réponse, et certaines des réponses à la question précédente, met l'accent sur l'étudiant et son rapport à l'erreur dans la langue qu'il considère comme un échec, voire, une fatalité. En effet, de nombreuses recherches (par exemple, Swain, 1985 ; Astolfi, 1997) ont démontré que l'erreur est une nécessité pour l'apprentissage, une manifestation du développement de l'inter-langue (langue des apprenants se situant entre la langue maternelle et la langue cible) et qu'il faut l'autoriser, ou mieux encore, l'encourager, mais la dédramatisation de l'erreur par les enseignants est une question que nous nous posons toujours. Les réponses des étudiants nous permettent d'avancer l'hypothèse que les enseignants ne mesurent pas l'importance de cette dédramatisation sur le plan psychologique et affectif des étudiants :

Non. Je l'aime, mais j'ai peur de commettre des erreurs. (B16)

Q3. En moyenne, combien de temps estimez-vous parler en anglais pendant un cours ?

Le temps que dure la prise de parole est souvent un indicateur révélateur du degré de volonté de communiquer chez l'étudiant, à condition bien sûr d'avoir l'opportunité de parler. Les estimations de temps de parole que nous avons obtenues en posant cette question sont très variables d'un étudiant à un autre : elles varient entre 0 minute et 1 heure. Certains étudiants ont tenu à préciser qu'ils prennent la parole pour répondre à des questions ou en poser :

1 à 2 minutes, juste pour répondre. (B1)

Jusqu'à 10, 11 minutes, pas tout le temps, mais je pose des questions. (B6)

Pour répondre à une question, cinq minutes. En moyenne, quinze minutes pour un travail à deux. (B9)

Ou qu'ils ne parlent qu'avec un camarade qui se trouve à côté :

1 minute. Juste avec ma camarade d'à côté pour trouver des mots en anglais. (B7)

L'informateur B13 confirme qu'il fait tout pour parler ce qui signifie qu'il crée et saisit les opportunités pour parler en anglais ce qui se traduit par une forte volonté de communiquer en classe :

Je n'arrête pas de parler. 1 heure, je fais tout pour parler.⁷⁴ (B13)

Q4. Etes-vous quelqu'un qui initie des conversations en anglais dans la classe ?

La volonté de communiquer en classe peut se manifester à différents degrés selon les étudiants, allant d'une faible à une très forte volonté de communiquer. Prendre l'initiative des conversations relève de cette dernière. A cette question, deux étudiants seulement (B9 et B13) ont répondu qu'ils le font souvent. Les autres, en revanche, le font parfois ou ne le font jamais (B1, B4, B3, B6, B7, B11, B16),

Q5. Pensez-vous que vous ne parlez pas assez en anglais ?

La grande majorité des étudiants interrogés pensent qu'ils ne parlent pas assez en anglais, à l'exception de l'informateur B2 et de l'informateur B14 qui jugent qu'ils s'expriment déjà assez dans cette langue.

Q6. Aimerez-vous parler plus en anglais en cours ?

En plus de savoir s'ils pensent qu'ils utilisent assez la langue anglaise, nous avons aussi voulu savoir si nos interviewés aimeraient parler davantage. Cette question a aussi pour but de savoir si les étudiants ont la volonté de communiquer en désirant parler plus. Là encore, la majorité de nos répondants ont exprimé leur volonté de parler plus en utilisant cette langue :

Oui, je voulais faire des formations. (B2)

Oui, bien sûr, car des fois tu connais ou tu veux parler sur des choses, mais tu n'y arrives pas. (B5)

Oui, j'aimerais bien parler plus. (B6)

Oui, bien sûr. Qui ne veut pas parler anglais ? J'aime cette langue. (B7)

Toutefois, l'informateur B10 pense que cela dépend des cas dans lesquels il se trouve, un autre (B13) estime qu'il parle suffisamment et un autre encore (B14) aimerait ne le faire que parfois.

⁷⁴ Ceci est sans doute une exagération.

Q7. Aimeriez-vous avoir plus d'opportunités et de temps pour prendre la parole en anglais ?

Avec cette question, nous avons voulu savoir si nos interrogés voulaient plus d'opportunités et de temps pour prendre la parole en classe. La totalité des étudiants a répondu par un oui à cette question. Certains ont même ajouté que cela leur ferait très plaisir ou les intéresserait beaucoup :

Oui, j'aimerais bien. Ça me fera beaucoup plaisir. (B1)

Oui, l'étudiant doit avoir plus de temps pour parler. (B8)

Oui, bien sûr. Ça m'intéresse. (B14)

Oui, il faut plus de temps et plus de séances. (B15)

En outre, deux d'entre eux ont exprimé dans leurs propos qu'ils attendaient d'être encouragés à parler et corrigés par l'enseignant quand ils commettent des erreurs :

Oui, bien sûr et l'enseignant doit corriger nos erreurs. (B5)

Oui et [l'enseignant] doit nous pousser aussi [à prendre la parole]. (B9)

Q8. Est-ce qu'une question posée par votre enseignant(e) vous met mal à l'aise/dérange ? Si oui, pourriez-vous m'expliquer pourquoi ?

Il est fréquent chez les étudiants de langues étrangères de ressentir de la gêne ou d'être perturbés par des questions de l'enseignant. La plupart des étudiants interrogés ne se sentent pas gênés par les questions posées par l'enseignant :

Non. Quand je comprends [sa question], je réponds car je dois répondre à ses questions.

Sinon, je lui demande de m'expliquer sur quoi je dois répondre. (B1)

Non, pas du tout, j'ai confiance en moi. (B2)

Non, jamais. J'aime bien parler en anglais, mais c'est les erreurs de prononciation qui me freinent. (B10)

Mais certains autres, au contraire, ont confirmé ressentir cette gêne notamment quand ils n'arrivent pas à trouver la bonne réponse ou encore parce que l'enseignant est plus compétent dans la langue :

Oui, quand je n'ai pas la réponse. (B4)

Oui, quand je connais pas la réponse, je me cache. (B5)

Si je la comprends pas [la question], oui. Sinon, je réponds directement. (B9)

Parfois, je me sens un peu gênée. Peut-être que c'est le type de question ou la peur de ne pas avoir la réponse [qui me font ça]. (B14)

Un peu, parce qu'il [l'enseignant] maîtrise la langue donc j'ai peur de commettre une erreur. (B15)

Oui, de temps en temps. Quand je n'ai pas de réponse. (B16)

3. Questions sur les stratégies de communication

Q1. Rencontrez-vous des difficultés lors de la communication en anglais ?

Tous les étudiants que nous avons interrogés sont d'accord pour dire qu'ils rencontrent des difficultés entravant la communication en langue anglaise. Et certains expliquent ces difficultés par un manque de pratique engendrée par le manque de temps et d'occasions pour le faire, ainsi que par le manque de compétence langagière :

Oui, par manque d'habitude et de pratique. [Nous n'avons souvent] pas l'occasion et le temps [de parler]. (B11)

Oui, je rencontre des difficultés. (B12)

Oui, il y a des moments où j'ai des difficultés parce qu'on ne maîtrise pas l'anglais. (B14)

Q2. Si oui, quelle est la nature de ces difficultés ?

Après l'analyse des réponses, nous pouvons classer les difficultés rencontrées lors de la communication par nos interrogés en trois principales catégories : difficultés linguistiques, difficultés grammaticales et difficultés phonologiques :

Conjugaison des verbes, manque de mots et prononciation. (B1)

Trouver les mots adéquats, prononciation et grammaire. (B2)

L'accent, manque de compétence et manque de vocabulaire. (B4)

Je ne trouve pas les mots, et des fois l'autre [l'interlocuteur] ne comprend pas. (B6)

Manque de mots, structure des phrases qui n'est pas toujours correcte. (B7)

La prononciation (l'accent), et manque de vocabulaire... les mots que je ne connais pas. (B8)

Linguistique (mots) et l'interférence du français. (B12)

Q3. Quelles stratégies adoptez-vous pour faire face à ces difficultés ?

Cette question est à double objectif. D'abord, nous avons voulu savoir si les étudiants que nous avons interrogés sont capables d'auto-réflexion sur leurs propres pratiques et notamment s'ils ont conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre quand ils sont confrontés à des difficultés ou si, au contraire, ces stratégies ne sont que le fruit d'actes spontanés et irréfléchis. Les stratégies qui ressortent le plus dans les réponses des interviewés sont le recours à l'utilisation de la langue maternelle (ici kabyle ou arabe) ou d'autres langues comme le français, l'utilisation des gestes, la demande d'aide (à l'enseignant ou à un camarade), et l'abandon de l'objectif de communication:

Quand c'est écrit, j'écris en français, puis je traduis, mais oralement, j'abandonne ou sinon, je parle en français et en kabyle. (B1)

Je parle en français, je n'ai pas de stratégies. (B2)

J'utilise d'autres langues. Des fois le kabyle, d'autres l'arabe ou le français. (B4)

J'utilise des gestes ou bien je parle en français et je m'excuse. (B5)

J'essaie d'exprimer le mot en d'autres termes, sinon j'utilise ma langue maternelle. (B6)

Je demande à ma copine qui me corrige, elle est plus compétente en anglais. Sinon, aucune stratégie. (B7)

Non, je n'ai pas de stratégies. J'abandonne directement en cas de difficulté. (B8)

Oui, je suis des cours dans une école privée, je télécharge des applications, des livres et des CDs. J'ai la volonté, mais c'est juste une question de temps. J'utilise des dictionnaires et des applications sur mon mobile [lorsque je rencontre des difficultés], j'utilise aussi la langue française et les gestes des fois. (B9)

Je fais une formation [en anglais]. En cas de difficulté, je cherche une autre signification, je cite des exemples, d'autres explications, etc. pour dire un mot quand je suis très sûre. (B10)

Je change les mots et je les dis autrement ou je demande l'aide de l'enseignant. (B14)

Je bouquine. Je ne risque pas, je ne parle pas. Je sors quand j'ai un complexe ou je me tais. (B16)

Q4. Pendant une conversation en anglais, que faites-vous dans un cas où vous ne comprenez pas ce que votre interlocuteur vous dit ?

Dans les situations d'interaction, les réponses de nos interrogés révèlent que la majorité rentre dans une démarche de négociation du sens à l'écoute, à l'exception de quelques-uns qui disent qu'ils se taisent tout simplement ou qu'il leur arrive quelquefois de renoncer à cette négociation du sens (B4, B10). Les étudiants négocient le sens avec leur interlocuteur lorsqu'ils sont dans une situation d'écoute. Néanmoins, nous remarquons l'omniprésence de la langue maternelle et d'autres langues lors de la verbalisation de leurs demandes ainsi que dans la nature de ce qu'ils demandent (des explications ou reformulations en d'autres langues) :

Je lui demande de m'expliquer en français pour que je comprenne. Avec mes camarades, j'utilise des gestes. (B1)

J'essaie d'abord de comprendre par moi-même ; si je n'arrive pas, je pose la question en français. (B3)

Je demande en kabyle de m'expliquer, mais en général, je me tais. (B4)

Je demande une explication en français et si je ne comprends toujours pas, je demande à un camarade. (B5)

Je l'arrête pour demander l'explication ou la traduction. (B8)

Des fois je laisse tomber et des fois je cherche à comprendre en demandant des clarifications. (B10)

Je fais des signes [pour signaler l'incompréhension], je demande des répétitions et des indices. (B16)

Q5. Et quand vous remarquez que l'interlocuteur ne vous comprend pas / que votre message ne passe pas, que faites-vous ?

Dans la situation inverse, c'est-à-dire, dans le cas de la prise de parole, les répondants sont aussi négociateurs du sens. La reformulation et l'exemplification semblent être des stratégies phares :

Je continue de parler et après je lui demande s'il n'a pas compris, je redis autrement. (B1)

Je lui demande s'il arrive à me comprendre ou pas. (B2)

J'essaye d'utiliser d'autres termes et des gestes pour faire passer le message. (B5)

Je répète et je lui explique d'une autre manière. (B7)

J'essaye de reformuler et de donner des exemples pour qu'il comprenne. (B11)

J'essaye d'expliquer en anglais, de donner des exemples, des arguments et de reformuler. (B13)

Néanmoins, le recours à la langue maternelle ou à d'autres langues est aussi omniprésent :

Je lui explique en français. (B3)

J'utilise d'autres langues comme l'arabe, le français et le kabyle. (B4)

Je réexplique d'une autre manière sinon, j'utilise une autre langue et je lui demande ce qu'il ne comprend pas. (B9)

J'utilise une autre langue (traduction). (B15)

J'utilise une autre langue, le français et le kabyle. (B16)

Q6. Comment avez-vous appris les stratégies auxquelles vous avez recours ? (acquises en autonomie ou transmises par les enseignants)

Les stratégies de communication auxquelles les interrogés font appel lors d'obstacles à la communication semblent, en général, être implicitement acquises notamment en imitant l'enseignant ou d'autres personnes :

On les a appris implicitement des enseignants. (B1)

C'est une stratégie qu'utilise l'enseignant, donc je l'ai apprise de lui. (B4)

En autonomie, spontanément... j'imité les autres. (B5)

En autonomie, je trouve les solutions toute seule. (B9)

Mais plus rarement en ayant suivi des cours et des indications pour ça :

On les a déjà appris au lycée, c'est des cours... je lis aussi des bouquins de communication. (B6)

En autonomie, ma sœur, enseignante d'anglais, m'a [aussi] aidé [en me donnant] des astuces pour les difficultés au lycée. (B12)

Q7. Aimerez-vous qu'on vous enseigne des stratégies de communication de façon à pouvoir surmonter les difficultés qui surgissent lorsque vous vous exprimez en langue étrangère ?

Nous remarquons, en analysant les réponses des interviewés sur la dernière question, qu'ils y a une vraie volonté chez les étudiants interrogés de recevoir une formation sur les stratégies de communication car ils ressentent réellement la nécessité de ce genre de cours. Un réel besoin se manifeste dans leurs propos :

Oui, bien sûr que j'aimerais bien. Je serais très motivée pour ce genre de cours. (B1)

Oui, bien sûr. C'est très souhaitable, même dans les écoles privées. En plus, on a 1 heure 30 pour la séance (l'anglais est négligé). Pour les examens, on apprend par cœur [juste] pour la note. (B4)

Oui, bien sûr, mais en prenant en compte notre niveau d'anglais. (B5)

Oui, j'aimerais bien que de tels cours existent pour apprendre à les utiliser [les stratégies] dès le début. (B9)

Oui, j'aimerais bien, parce qu'utiliser une autre langue n'est pas une bonne solution, ça minimise l'usage de l'anglais. (B15)

Un seul étudiant (B10) déclare ne pas être intéressé par ce genre de formation.

II. LES ENTRETIENS DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3

1. Questions générales

Q1. Pensez-vous que la communication en classe est une nécessité pour la maîtrise de la langue anglaise ? Si non, pourquoi ?

L'ensemble des interrogés semblent être d'accord sur le besoin de communiquer dans une langue pour l'apprendre. Certains d'entre eux argumentent par le fait que l'écrit ou la lecture ne suffisent pas pour maîtriser une langue :

Oui, bien sûr. Ça aide beaucoup, ce n'est pas suffisant que de lire. (T5)

Oui, on va apprendre une langue en communiquant, pas juste en faisant de l'écrit, etc. (T6)

D'autres semblent être conscients de la nécessité de pratiquer la langue, faire des erreurs et les corriger par la suite, qui est un processus naturel de l'apprentissage de celle-ci :

Oui, je pense que la communication est bien. [Ça permet] de pratiquer la langue, parler, discuter, faire des fautes et se corriger. (T7)

Oui, entre enseignants et élèves, et [aussi entre] élèves et élèves. (T2)

Oui, c'est essentiel. Ça permet de s'entraîner. Pas comme quand on fait que de la théorie. (T4)

Oui, très très très nécessaire. Je suis convaincue. (T9)

Q2. Selon vous, la classe est-elle un environnement favorable pour communiquer/parler ?

Les avis sont partagés quant à cette question. Certains voient dans la classe un environnement favorisant la prise de parole, l'échange des idées notamment parce que les étudiants entretiennent souvent des liens d'amitié entre eux :

Oui, quand on est avec des gens qu'on connaît, on peut débattre, etc. (T1)

Ça pourrait être un environnement favorable. Pendant le cours, il y a de la discussion, des jeux, ça permet de se sentir bien à l'aise. (T5)

Oui, c'est un environnement favorable. On peut briser la glace. On est des potes. On fait des erreurs, on se corrige. Sans problème. (T7)

Oui, c'est un environnement favorable. (T8)

D'autres, au contraire, déplorent certaines conditions, comme le nombre d'étudiants par exemple, qui restreignent les occasions pour l'apprenant de pratiquer la langue (T2) et qui accroissent la timidité, le stress, et le sentiment de peur quant aux moqueries des autres (T4) :

Non, difficile de travailler, il y a beaucoup d'élèves, c'est difficile pour l'oral. (T2)

Pas toujours, car parfois si tu [es] seule c'est [mieux], mais quand il y a des gens autour [tu ressens du] stress, de la timidité, peur des moqueries des autres, tu n'oseras pas parler... la crainte. (T4)

Deux autres informateurs trouvent que la classe pourrait favoriser la communication. Néanmoins, ils mettent l'accent sur l'environnement naturel de la langue (pays où elle est parlée) (T6) ou la vie de tous les jours (B9) qui sont encore plus adéquats pour communiquer :

Oui, mais pas totalement idéale pour la communication. La communication est mieux apprise dans son environnement naturel, le pays où elle est parlée. (T6)

Oui, favorable, mais à un certain degré. Pas autant que l'environnement extérieur, dans la vie [courante] car là c'est plus académique. (T9)

Q3. Parlez-vous anglais plus en classe qu'en dehors de la classe (vie courante) ?

Certains des étudiants interrogés déclarent qu'ils parlent plus en classe qu'en dehors de celle-ci où ils ont moins d'opportunités pour la pratique de la langue anglaise :

Non, qu'en classe. L'écrit sur un forum en anglais, j'ai un blocage à l'oral. (T2)

Cet informateur ajoute qu'il communique par écrit sur des forums en ligne et qu'il a plus de mal à l'oral. Il utilise le mot « blocage » pour faire référence à sa difficulté quant à la communication orale.

En classe plus. Dehors c'est rare. (T5)

En classe, je n'ai pas eu l'occasion de la parler dehors. (T9)

Par ailleurs, certains disent qu'ils parlent plus hors de la classe soit avec des personnes anglophones ou en utilisant les différents outils de communication en ligne ou, comme dans le cas de l'informateur T7, lors d'un séjour à l'étranger dans le cadre des études :

Je parle plus en dehors qu'en classe. Avec des personnes anglophones. (T3)

En classe, mais aussi sur Skype avec des amis, beaucoup plus sur Skype. (T6)

En dehors de la classe, avec des touristes, quand j'étais en Erasmus, avec des potes, etc. (T7)

Dans sa réponse, un interviewé déclare qu'il est plus enclin à lire et à écouter de l'anglais en autonomie en dehors des heures de cours à l'université et qu'il parle très peu dans cette langue :

Non, je lis et j'écoute [de l'anglais] en dehors ; parler, très peu. (T1)

Et un autre exprime son désintérêt vis-à-vis de cette langue qui se traduit par le silence. Cet informatrice se déresponsabilise et rejette la faute de sa non appréciation et de son manque d'engagement dans la production orale sur le peu de cours qu'elle a suivis et sur les enseignants qui ne lui ont pas donné l'envie et la motivation d'aimer cette langue et de l'apprendre :

Je ne parle jamais anglais. Je ne me suis jamais intéressée à cette langue. Je n'ai pas eu beaucoup de cours pendant mon cursus et pas d'enseignants qui la font aimer [la langue anglaise]. (T4)

Q4. Comment jugez-vous les discussions en classe d'anglais ? Sont-elles spontanées ou guidées ?

Une fois de plus les avis sont partagés. Certains des étudiants interrogés estiment que les discussions en classe sont spontanées :

Notre groupe [classe] a un bon niveau, pas besoin d'être guidé... [mais] toujours les mêmes qui parlent. (T1)

Ça dépend du niveau des élèves. Si leur niveau est bas donc l'enseignant encadre. (T2)

Nous remarquons dans les réponses de ces deux informateurs que la spontanéité d'une discussion en classe dépend du niveau de l'apprenant. S'il a un bon niveau en langue, il peut communiquer sans avoir besoin de l'enseignant pour le guider. Ce premier informateur met aussi en évidence une réalité qu'on croise fréquemment dans les classes de langues, c'est-à-dire la monopolisation des discussions par un petit nombre d'étudiants quand les autres sont peu ou totalement inactifs :

Cette année, elles sont spontanées. Pas trop guidées... des cours d'anglais scientifique, le but du cours est de se sentir à l'aise. (T5)

Spontanées, mais il y a toujours l'enseignante pour cadrer. (T6)

Spontanées... je pense ça dépend des enseignants, soit il encadre trop ou pas. (T8)

La spontanéité des discussions dépend aussi de l'enseignant selon ces réponses. Chaque enseignant a une méthode d'enseignement propre à lui, ainsi il peut être trop présent et contrôleur ou non.

Par ailleurs, d'autres informateurs semblent soutenir d'idée inverse en expliquant que les discussions en classe sont guidées. Ces mêmes informateurs révèlent dans leurs réponses l'excès de contrôle que certains enseignants exercent dans le cadre de leurs cours. Ces pratiques enseignantes freinent l'implication des apprenants comme acteurs principaux dans le processus de leur apprentissage, et limitent la liberté de l'étudiant de choisir de quoi parler et comment la communication doit prendre place :

Elles ne sont pas du tout spontanées. Elles sont forcées à mon avis par l'enseignant. Il nous impose un sujet pas intéressant, il faut donc s'exprimer sur un sujet qui ne nous intéresse pas. (T3)

Plutôt guidées par l'enseignant. Parfois tu veux développer, mais tu ne trouves pas l'occasion. (T4)

Plutôt guidées. C'est l'enseignant qui donne le sujet et qui fait en sorte de ne pas déborder sur d'autres. (T7)

Guidées, parce qu'on est toujours corrigés, etc. (T9)

Q5. Avez-vous peur que les autres se moquent de vous quand vous parlez anglais en classe ?

La majorité des interviewés ont déclaré qu'ils n'ont pas peur des moqueries et des jugements que peuvent porter les autres sur eux. Deux d'entre eux ont confirmé qu'ils avaient peur auparavant, probablement au collège et au lycée, et qu'ils sont parvenus à surmonter cette angoisse avec le temps :

Non, seulement quand j'étais jeune, pas à la fac. Je suis assez bon en anglais, pas de problème. (T1)

Oui, j'avais peur, mais maintenant pas de soucis, je suis décomplexé, les autres ne sont pas bons non plus. (T2)

Non, j'accepte le fait que nous n'avons pas le même niveau. En général, les étudiants ne font pas de remarques, ils s'en foutent. (T3)

Nous remarquons dans le discours de ces derniers étudiants que la dimension de se comparer à autrui est omniprésente. Dans le premier cas, l'étudiant semble gagner plus de confiance en lui en comparant ses compétences à ses camarades. Dans le deuxième cas, l'étudiant assume le fait qu'il peut être moins compétent que ses camarades. Aussi, il exprime le fait que les camarades ne réagissent pas de manière à le complexer.

En revanche, un autre étudiant exprime clairement sa crainte concernant les réactions négatives qu'il peut recevoir de la part des autres lorsqu'il parle en langue anglaise. Il justifie cette crainte par ses lacunes en prononciation des mots :

Oui, parce que mon accent en anglais n'est pas bien. J'ai du mal à bien prononcer. (T4)

2. Questions sur la volonté de communiquer

Q1. Prenez-vous généralement volontiers la parole en anglais en classe ou non ?

Une partie des étudiants interrogés confirment qu'ils prennent souvent volontiers la parole en classe :

Oui, souvent. Les camarades ne parlent pas trop bien anglais, donc... (T6)

Oui, j'essaye toujours, même si je ne suis pas parfaite. (T9)

D'autres le font moins volontiers ou suivant les circonstances dans lesquelles ils se trouvent :

Ça dépend. Des fois beaucoup, des fois je ne suis pas volontaire. (T1)

Non, en général juste quand le sujet m'intéresse et quand l'enseignant nous donne envie de participer. (T3)

Non, je ne prends pas trop la parole, uniquement si je dois. Ce n'est pas de la réticence, c'est le désintérêt. (T2)

Je ne suis pas quelqu'un qui aime trop parler. Juste quand c'est utile. (T8)

Q2. Avez-vous du plaisir à parler en anglais ou bien ne parlez-vous que quand vous sentez l'obligation de le faire ?

Plusieurs interrogés ont confirmé qu'ils prennent du plaisir à s'exprimer en langue anglaise. Néanmoins, certains d'entre eux insistent sur le fait que, bien qu'ils apprécient cette

langue, ils sont toujours face à des difficultés, souvent de nature linguistique et psychologique, qui les freinent dans la communication :

Si j'étais plus à l'aise, mais il y a un blocage. (T2)

Oui, j'aime parler anglais, mais je n'ai pas assez de vocabulaire et je ne maîtrise pas bien la langue. (T3)

Nous remarquons aussi chez certains une vraie conscience du statut qu'occupe la langue anglaise dans le monde ce qui renforce d'autant plus leur attitude positive quant à sa pratique :

Oui, ça fait trop plaisir, ça fait du bien. C'est la langue la plus importante dans le monde. (T6)

Un autre informateur précise qu'il aime parler anglais dans des contextes très différents de celui de la classe :

Non, j'aime bien parler anglais. Plus en dehors des cours, à travers internet, par exemple, quand je joue aux jeux vidéo, je parle avec les autres joueurs, sur Skype, etc. (T1)

En revanche, il ressort du discours des autres étudiants interviewés que parler en anglais ne dépend pas du plaisir qu'ils peuvent éprouver et de leur appréciation de cette langue, mais uniquement du sentiment d'obligation qui, souvent, est engendré par des questions posées par l'enseignant :

Non, je parle juste quand je suis obligée par l'enseignant. (T4)

On retiendra aussi de la réponse d'un étudiant que parler en anglais ne le « dérange pas », pour reprendre ses propres mots mais que ceci ne relève pas d'un plaisir réservé à la communication dans cette langue. Il n'a visiblement pas de préférence pour l'anglais ou une autre langue étrangère ; toutes se valent selon lui :

Ça ne me dérange pas de parler anglais avec le même degré des autres langues étrangères, pas de préférence spécifique. (T8)

Q3. En moyenne, combien de temps estimez-vous parler en anglais pendant un cours ?

En ce qui concerne l'estimation moyenne du temps qu'ils parlent en langue anglaise en cours, voici quelques-unes des estimations des interrogés :

Sur un cours d'une heure, 2 ou 3 minutes. (T1)

2 minutes. (T2)

Sur les deux heures, je parle 5 minutes. (T3)

Un étudiant met l'accent sur son manque d'engagement dans la communication en classe. Il déclare qu'il ne parle que pour répondre à une question posée par l'enseignant, ce qui restreint le temps de la prise de parole chez lui :

1 minute, je ne parle que quand l'enseignant me pose une question. (T4)

Un informateur exprime sa grande implication dans la communication en classe. Il estime qu'il parle une heure sur deux heures de cours⁷⁵. Néanmoins, nous constatons une contradiction dans son discours parce qu'il a déclaré auparavant (Q3) qu'il ne parlait pas beaucoup dans le contexte des cours, mais plutôt en dehors de ceux-ci. Cette contradiction peut être révélatrice de l'incertitude de cet étudiant par rapport à l'estimation réelle de son temps de parole en classe :

Une heure sur deux, je parle beaucoup. (T7)

L'importance de l'expérience dans la pratique de la langue est aussi mise en évidence par un étudiant qui explique qu'il a progressé depuis qu'il a suivi des cours de préparation au TOEFL⁷⁶ :

1 ou 2 minutes, mais après avoir suivi les cours du TOEFL, je parle 15 à 20 minutes en classe. (T9)

Q4. Etes-vous quelqu'un qui initie des conversations en anglais dans la classe ?

La plupart des interviewés ne semblent pas être des initiateurs de conversations en classe, qui relève d'un très grand niveau de volonté de communiquer :

Non, quand l'enseignant pose une question et que je connais la réponse. (T1)

Non, pas du tout. (T4)

Rarement. (T8)

Un autre confirme initier des conversations car il apprécie la langue anglaise et se sent à l'aise à la pratiquer :

Oui, j'aime la langue anglaise, du coup je me sens bien. (T5)

Q5. Pensez-vous que vous ne parlez pas assez en anglais ?

Sur cette question, les avis semblent partagés. La majorité des interviewés pensent qu'ils ne parlent pas suffisamment en anglais. Un seul informateur ne semble pas être d'accord avec les autres : selon lui, il parle déjà suffisamment.

Q5. Aimerez-vous parler plus en anglais en cours ?

La majorité des étudiants interrogés manifestent leur désir de parler davantage pendant le cours d'anglais et expriment clairement leurs regrets quant au manque d'opportunités pour

⁷⁵ Ceci est sans doute aussi une exagération (comme B13).

⁷⁶ TOEFL (*Test Of English as a Foreign Language*): test d'anglais langue étrangère.

le faire, ainsi qu'au manque d'aide et qu'au nombre des cours qui permettraient aux étudiants de progresser dans leur apprentissage et leur maîtrise de la langue :

J'aimerais parler plus, mais jamais d'occasion de le faire. (T1)

J'aimerais qu'en cours on nous donne les moyens et les règles pour maîtriser mieux la langue. (T3)

J'aimerais avoir beaucoup plus de cours car la langue anglaise est internationale, ça m'aidera pour le travail après. (T5)

L'un des étudiants déclare qu'il souhaiterait parler plus, mais pas uniquement dans le cadre des cours à l'université et un autre (T4) explique vouloir parler plus mais à condition de progresser d'abord dans son apprentissage de la langue. Sa réponse véhicule un sentiment de sous-estimation de ses capacités langagières et de manque de confiance en soi. Nous avons un seul cas (T7) de quelqu'un qui ne veut pas parler plus car, comme il l'a exprimé auparavant (Q5), il parle déjà suffisamment.

Q6. Aimerez-vous avoir plus d'opportunités et de temps pour prendre la parole en anglais ?

Dans le même sens que la question précédente, nous avons voulu savoir si les interrogés aimeraient qu'on crée plus d'opportunités pour eux en classe et qu'on leur accorde plus de temps pour parler. La majorité d'entre eux soutiennent l'idée qu'ils ont déjà assez d'occasions et de temps pour la prise de parole :

Non, en classe j'ai [déjà] beaucoup d'opportunités. Je veux les avoir plus dans la vie de tous les jours. (T1)

Moi j'aimerais tout simplement qu'on cible plus les besoins des étudiants. Pas de cours juste pour faire des cours, mais quelque chose qui nous fait progresser. (T3)

Non, pour parler non, mais pour apprendre l'anglais oui. (T4)

L'enseignant nous donne assez de temps pour nous exprimer en classe. C'est suffisant. (T8)

Non, j'ai déjà l'opportunité de le faire. On n'est que cinq ou six dans le groupe. (T7)

Ce qui ressort de ces réponses c'est que les interrogés semblent être déjà satisfaits par rapport aux occasions et au temps que leurs enseignants consacrent à la communication orale. Ils aimeraient avoir des cours plus ciblés, des cours qui leur permettraient de progresser. Nous remarquons dans la réponse de l'informateur T4 une contradiction avec les réponses que nous avons eues à la première question de cet entretien (Q1), où les étudiants ont expliqué que la maîtrise de la langue passait par la communication qui est le meilleur moyen.

Les autres étudiants indiquent, que, en effet, ils aimeraient avoir plus de chance de pouvoir parler :

Oui, ça serait mieux de donner plus de trois heures pour parler plus. (T6)

Oui, j'aimerais avoir plus d'opportunités. (T9)

Q7. Est-ce qu'une question posée par votre enseignant(e) vous met mal à l'aise/dérange ? Si oui, pourriez-vous m'expliquer pourquoi ?

A l'exception de deux informateurs, la totalité dit ne pas ressentir de gêne lorsque leurs enseignants leur adressent des questions :

Non, ça ne me met pas mal à l'aise, ça ne me gêne pas. (T1)

Non, parce que de ma nature je suis sociable et ça ne me dérange pas de parler devant un groupe. (T3)

Oui, si je ne connais pas la réponse ou comment l'exprimer. (T2)

Oui, parce que je ne comprends pas les questions. (T4)

Ces deux dernières réponses mettent l'accent sur les difficultés de compréhension que peuvent rencontrer certains étudiants en classe.

3. Questions sur les stratégies de communication

Q1. Rencontrez-vous des difficultés lors de la communication en anglais ?

Les réponses des interrogés mettent en lumière le fait que les étudiants ne sont généralement pas épargnés par les difficultés lorsqu'ils essaient de communiquer en langue anglaise :

Oui, ça m'arrive de ne pas trouver des mots, mais j'arrive toujours à m'en sortir. (T1)

Oui, beaucoup même. (T3)

Oui, surtout quand on est amenés à utiliser un langage un peu soutenu en classe. (T6)

Parfois oui. (T7)

Q2. Si oui, quelle est la nature de ces difficultés ?

Les interviewés énumèrent les difficultés auxquelles ils sont généralement confrontés lors de la communication. Le manque, et aussi l'oubli, de vocabulaire représente la première difficulté. Elle est citée par tous les participants :

Manque de vocabulaire et prononciation même quand je lis. (T1)

Construire une phrase correcte et manque de vocabulaire pour m'exprimer en anglais. (T3)

Grammaire et vocabulaire, surtout l'oubli de mots. (T5)

Certains précisent que c'est le vocabulaire thématique lié à un registre particulier qui leur pose un réel problème :

Prononciation, manque de vocabulaire par rapport aux thèmes des conversations...
lexique. (T2)

J'ai du mal à m'exprimer sur certains sujets car je manque de vocabulaire, et ça coince.
(T8)

Comme nous le constatons, les informateurs évoquent aussi dans leurs discours leurs difficultés liées à la prononciation et à la grammaire. Donc, les difficultés sont d'ordre linguistique, grammatical et phonologique.

Il est à noter que les étudiants interrogés ont une réelle conscience des difficultés qui les freinent lorsqu'ils communiquent. Ils arrivent facilement à les énumérer et à les décrire pendant les entretiens.

Q3. Quelles stratégies adoptez-vous pour faire face à ces difficultés ?

Les étudiants que nous avons interviewés parlent des différentes stratégies auxquelles ils ont souvent recours pendant la communication orale pour contourner les difficultés qu'ils ont énumérées auparavant :

Pour le vocabulaire, j'essaie d'utiliser un autre mot et d'expliquer, et pour la prononciation, je répète ce que j'ai dit. (T1)

Demander l'aide de l'enseignant en lui posant une question. Essayer de trouver le synonyme du mot. J'utilise aussi le français et l'enseignant dit le mot en anglais. Je pose la question aux camarades. Je dis une nouvelle phrase pour exprimer la même chose. (T3)
Je dis le mot en français, si j'oublie un mot, j'essaie de tourner autour et d'expliquer en détails. (T8)

J'essaie souvent de traduire du français à l'anglais. (T7)

Nous remarquons que les informateurs ont souvent cité la reformulation, l'exemplification, la demande d'aide, l'utilisation de la langue maternelle et l'emploi des gestes comme stratégies déployées au moment même de la communication. Néanmoins, certains ont fait référence à des stratégies qui ne sont pas des stratégies de communication ou d'utilisation de la langue, mais des stratégies d'apprentissage préalables à l'acte de communication :

J'essaie de voir les cours sur les sites et j'essaie de m'exprimer avec les mains... les gestes. C'est tout. (T5)

J'utilise des applications sur mon téléphone. Je reformule ce que j'ai dit, je donne des exemples et aussi les gestes. (T6)

J'essaie d'écouter en anglais. J'essaie aussi de voir si le mot existe en anglais, sinon je demande à l'enseignant. (T9)

Par ailleurs, deux informateurs évoquent leur manque de volonté qui s'exprime par le non recours aux stratégies pour remédier aux lacunes de communication, ou l'abandon de l'objectif de communication (stratégie d'abandon) :

Aucune stratégie. Souvent j'abandonne l'apprentissage, je travaille juste pour valider [le module], pas d'efforts. (T2)

Je demande à un camarade à côté, sinon j'essaye et si ça ne marche pas, l'enseignante arrive à baisser les bras. Je demande son aide en lui disant que je ne sais pas dire tel mot ou sinon j'abandonne surtout si l'enseignante me laisse tranquille. (T4)

Q4. Pendant une conversation en anglais, que faites-vous dans un cas où vous ne comprenez pas ce que votre interlocuteur vous dit ?

Les interrogés confirment qu'ils ont recours à certaines stratégies de négociation du sens lors de l'écoute. Ils emploient généralement la stratégie de demande de répétition et de reformulation à leur interlocuteur :

Je lui demande de répéter, de reformuler ou lui demande ce que signifie le mot que je ne comprends pas. (T1)

Je dis que j'ai pas compris. Je demande la répétition ou je comprends du contexte. (T2)

J'essaye de comprendre l'idée globale ou je lui pose une question pour qu'il m'explique davantage ce qu'il dit, ou je lui demande de me répéter différemment ou alors, je peux lui demander de m'expliquer en français. (T3)

Je lui demande de m'expliquer plus en lui disant : « Tu peux reformuler ? », Je le demande en anglais. (T5)

Nous remarquons que certains confirment qu'ils essaient d'abord de comprendre par eux-mêmes en s'appuyant sur des éléments du contexte avant de passer à la demande de répétition ou de traduction.

Aussi, certains des interviewés parlent de l'utilisation des gestes et expressions faciales pour faire comprendre leur incompréhension à leur interlocuteur :

Je lui demande de répéter en disant je n'ai pas compris. Je fais aussi des signes et des grimaces. (T4)

Je lui demande de donner un exemple pour mieux comprendre (en anglais). Lui demander de reformuler ou bien j'utilise des gestes. (T6)

Q5. Et quand vous remarquez que l'interlocuteur ne vous comprend pas / que votre message ne passe pas, que faites-vous ?

Selon les réponses des interviewés, la répétition, la reformulation, la simplification des mots et la confirmation de la compréhension de l'interlocuteur sont parmi les stratégies de communication les plus utilisées lors de la prise de parole:

Si je remarque, je répète et je demande s'il n'a pas compris. (T2)

J'essaye de chercher d'autres mots. Sinon, j'essaye d'avoir recours aux gestes. (T4)

J'essaye d'expliquer plus et en d'autres mots. (T7)

J'essaye de réorganiser mes phrases et d'être le plus clair possible. (T8)

J'essaye d'expliquer différemment en d'autres mots et de faire plus simple. (T9)

Certaines stratégies de fluidité (parler plus fort, moins vite) ainsi que les stratégies non-verbales tels que les gestes sont aussi mentionnées par les interrogés :

J'essaye de parler plus fort pour lui faciliter la compréhension et de changer mes mots et d'utiliser des gestes avec les mains pour transmettre l'idée. Je peux aussi lui expliquer en français. (T3)

J'essaye de parler un peu moins vite et je m'assure qu'il comprend en posant des questions. (T5)

J'essaye de faciliter et d'utiliser des synonymes simples et aussi d'utiliser des gestes. (T6)

Q6. Comment avez-vous appris les stratégies auxquelles vous avez recours ? (acquises en autonomie ou transmises par les enseignants)

Exception faite pour trois informateurs, la totalité confirment que les stratégies qu'ils mettent en place sont implicitement acquises. Elles ne leur ont pas été transmises par voie d'instruction formelle (cours) et sont, selon certains, des stratégies transférables de la langue maternelle vers la langue étrangère :

En communiquant avec des gens. Je me souviens du moment où je les ai apprises, mais je n'ai jamais suivi de cours sur ça. (T1)

Pareil qu'en langue maternelle. (T2)

C'est des stratégies maternelles. L'être humain a cette capacité de résoudre des problèmes et de trouver une autre façon de dire les choses. Je ne pense pas que quelqu'un m'a appris ça. L'enseignant encourage d'utiliser d'autres mots si on ne trouve pas les bons pour nous exprimer. (T3)

Naturellement. J'essaye d'utiliser ma logique. (T5)

C'est spontané, naturel. Aucun cours sur ça. (T8)

Les trois autres informateurs expliquent comment ils ont appris à employer des stratégies pour surmonter les difficultés à communiquer :

Il y avait au lycée une formation sur comment parler et s'exprimer et comment se faire comprendre par les autres, c'était avec des vidéos. Aussi, pour préparer des exposés en anglais à la fac, l'enseignante nous montrait des vidéos. (T6)

C'est un enseignant qui nous a appris ça, à expliquer plus et à traduire. Il y a aussi l'expérience des classes précédentes. (T7)

C'est des stratégies données par les écoles privées de langues. (T9)

Q7. Aimeriez-vous qu'on vous enseigne des stratégies de communication de façon à pouvoir surmonter les difficultés qui surgissent lorsque vous vous exprimez en langue étrangère ?

Nous remarquons, à travers les propos de certains informateurs, qu'il y a réel besoin de la part des étudiants d'être formés à mieux gérer les difficultés, en leur apprenant les stratégies qu'ils doivent mettre en place aux bons moments. L'un des interrogés parle même de l'origine des problèmes liés à la communication qui remonte à plus loin que l'université. Et il propose des pistes susceptibles d'améliorer la production orale chez les étudiants :

Oui, comme partie de cours ou bien cours de communication pour une meilleure préparation aux situations de difficulté. En fait, le souci vient dès le jeune âge, au collège et au lycée. Regarder des films avec des sous-titres en français n'est pas bien et les voyages ça aide, malheureusement très peu d'étudiants ont l'occasion de les faire. (T2)

Un deuxième étudiant explique que les enseignants doivent se soucier davantage de l'apprentissage de leurs étudiants. Selon lui, susciter la volonté de communiquer chez les étudiants est également une tâche que l'enseignant doit pleinement assumer. Cet informateur parle des qualités qu'un « bon » enseignant doit avoir :

Oui, c'est très essentiel pour les enseignants d'enseigner aux étudiants comment trouver un moyen pour s'exprimer, mais moi je continue à penser que le plus important c'est que l'enseignant enseigne le vocabulaire et des méthodes ou astuces pour mieux parler anglais, et un bon enseignant donne plus de volonté et d'envie aux étudiants de parler plus et d'apprendre plus. (T3)

Le besoin pour ce genre de formation se fait d'ailleurs ressentir chez la plupart des informateurs. Nous remarquons même, chez l'un d'entre eux, une vraie prise de conscience de l'importance et de l'ampleur que prend la communication dans le milieu professionnel de nos jours. Il relève le problème lié aux pratiques pédagogiques adoptées par quelques enseignants qui favorisent les cours de grammaire et de vocabulaire au détriment de la communication :

Oui, je veux bien, parce que le niveau des étudiants n'est pas avancé et ils ont du mal à s'exprimer. La plupart des cours sont sur le vocabulaire, la grammaire et pas la communication. Dans les entreprises, la communication est plus importante. (T7)

Oui, je pense que c'est très important même de faire des cours de communication. (T8)

Nous remarquons une différence de verbalisation dans les réponses qui semblent plus développées chez les étudiants de Toulouse 3. Ceci ne peut pas s'expliquer par des différences de compétences de maniement de la langue orale puisque nous avons pris les précautions nécessaires pour nous faire comprendre et que les étudiants puissent s'exprimer dans les langues dans lesquelles ils se sentent à l'aise (voir Partie 2, Chapitre 4). Peut-être que les étudiants à Toulouse 3 ont plus souvent eu l'occasion de pratiquer des activités de type métacognitif (*language awareness activities*) mais ceci n'est qu'une hypothèse.

III. LES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITE DE BEJAIA

Q1. Si vous deviez évaluer la volonté de prendre la parole de vos étudiants de manière générale, comment la qualifieriez-vous?

Trois enseignants parmi ceux que nous avons interrogés estiment que la volonté de communiquer en classe de leurs étudiants est faible. L'un de ces enseignants propose une explication à ce phénomène : il explique que les cours de langue sont moins valorisés par les étudiants LANSAD que par les spécialistes d'où l'absentéisme répété et la non implication dans les cours :

Les scientifiques donnent moins d'importance aux cours de langue. Ils ne s'intéressent pas, même les horaires des cours n'aident pas. Les étudiants de troisième année, sont très peu communicatifs et il y a beaucoup d'absentéisme. Leur volonté de communiquer est donc faible. (ENB5)

Nous remarquons que cet enseignant évoque aussi les créneaux horaires dans lesquels sont placés les cours de langue anglaise sur les emplois de temps. En effet, nous avons également constaté ceci par nous-même. Les cours sont généralement programmés en fin de journée ou le dernier jour de la semaine. De plus, lors de conversations informelles, les enseignants et beaucoup d'étudiants nous ont parlé du manque d'intérêt accordé à ce module par l'administration des départements. L'un des enseignants nous a même avoué qu'ils avaient pour consigne de favoriser la compréhension écrite (textes scientifiques) et les exercices écrits portant sur la grammaire et le vocabulaire car, selon eux, ce type de cours va permettre d'avancer rapidement et facilite l'évaluation.

Un autre déclare que la volonté des étudiants est globalement faible, mais pense, toutefois, qu'elle varie d'un étudiant à l'autre et qu'elle est conditionnée par les compétences de chacun :

Assez faible, mais ça dépend des étudiants et de leurs capacités. (ENB3)

Deux autres enseignants avancent également l'argument de la compétence de laquelle dépend le niveau de la volonté de communiquer des étudiants selon eux :

Ça dépend des niveaux de compétence et du niveau d'étude. Mes étudiants de première année MI (mathématiques et informatique) sont plus communicatifs que les troisièmes et les masters. Les premières années ont toujours leur bagage du lycée. Ils ont la volonté, mais manquent de vocabulaire et grammaire, ça dépend des étudiants. (ENB1)

Beaucoup d'hésitation. Peu d'étudiants prennent la parole, juste les plus compétents. Dans un groupe, il y a à peu près 10 étudiants qui ont une volonté de communiquer moyenne. (ENB2)

Dans ces deux discours, nous retenons deux points essentiels : le premier est celui exprimé par l'informateur ENB1 qui dit que ses étudiants de première année sont plus communicatifs que les autres d'un niveau d'étude plus élevé. Il explique que les étudiants qui viennent d'arriver à l'université parlent plus car, selon ses propos, ils gardent toujours leur « bagage du lycée ». Cette déclaration met en évidence le manque d'intérêt accordé aux cours de cette langue comme nous l'avons expliqué auparavant. Ainsi, il semble que l'étudiant à l'université n'avance pas dans son apprentissage de cette langue ; au contraire, il régresse de plus en plus après sa sortie du lycée. Le deuxième point est celui évoqué par ENB2 qui confirme, encore une fois, que dans une classe, il y a souvent un petit groupe d'étudiants qui prennent souvent la parole et qui sont réellement impliqués alors que les autres restent silencieux.

ENB4 semble contredire les propos de l'informateur ENB Il estime que les étudiants LANSAD ont une grande volonté de communiquer car, selon lui, ils sont conscients de l'intérêt de la maîtrise de cette langue pour le milieu professionnel qui les attend à leur sortie de l'université :

Moyenne. Mais à Targa Ouzemour [le campus des filières scientifiques et techniques], les étudiants ont plus de volonté de communiquer pour leurs besoins professionnels dans le futur. (ENB4)

Q2. Parmi les étudiants qui ont des difficultés en communication, est-ce qu'il y en a qui ont recours à des stratégies pour contourner leurs difficultés ?

Tous les enseignants que nous avons interrogés confirment que les étudiants ont recours à l'utilisation de stratégies de communication lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés :

Oui, ils essayent avec mon aide de dire ce qu'ils veulent. Ils demandent de l'aide, pour trouver les mots surtout, soit en kabyle, en arabe ou en français. (ENB2)

Ils demandent « Est-ce que la phrase est correcte ou pas ? » et ils se corrigent, ils apprennent ainsi. Ils sont spontanés, ils prennent des risques en prononciation, etc. (ENB5)

En communication orale, ils essayent. (ENB6)

Q3. Si oui, pourriez-vous mentionner quelques-unes de ces stratégies (les plus récurrentes) ?

En réponse à notre demande, les informateurs ont cité les stratégies qu'ils remarquent le plus chez leurs étudiants lorsque ces derniers se retrouvent en situation de communication. Souvent, ils évoquent un usage excessif et une grande dépendance de la langue maternelle et des autres langues, l'arabe et le français, au détriment de la pratique de la langue anglaise :

L'utilisation de la première langue étrangère, le français, même dans l'écrit. Donner des exemples, en français. Ils n'essayent pas de parler en anglais par timidité et peur de commettre des erreurs. (ENB1)

Demande d'aide, l'utilisation d'autres langues et ils prennent aussi le temps de réfléchir. (ENB2)

Parler en français et mélanger les langues. (ENB6)

D'autres informateurs nous font aussi savoir que les étudiants utilisent des gestes et demandent de l'aide pour pouvoir faire passer leurs messages :

Mélange des langues (kabyle, arabe, français et anglais), l'emploi des signes et la traduction de la langue maternelle. (ENB3)

L'utilisation d'une deuxième langue et la langue maternelle, demande d'aide (traduction) et l'utilisation des gestes. (ENB4)

Un autre informateur rapporte que certains étudiants tendent à opter pour le silence ou le rire lorsqu'ils n'arrivent pas à s'exprimer en classe. Il ajoute également que les étudiants aident leurs pairs à faire passer leurs messages et que cette aide vient parfois sans demande de l'étudiant en difficulté de communication. Cette situation traduit, selon nous, la complicité que les étudiants ont souvent entre eux :

Le silence et le rire, les camarades les aident aussi, qu'ils demandent par eux-mêmes de l'aide ou pas, des fois rien que de regarder les camarades, ces derniers aident. (ENB5)

Q4. Pensez-vous que les étudiants qui sont plus compétents dans l'emploi des stratégies de communication sont ceux qui possèdent une volonté de communiquer plus élevée ?

Les enseignants interviewés sont tous d'accord pour dire que l'emploi des stratégies de communication relève d'un haut niveau de volonté de communiquer. L'un des informateurs nous explique que lorsqu'un étudiant prend le risque et déploie des moyens pour parler, ceci montre qu'il est volontaire. Il nous confirme aussi ce que nous avons cité maintes fois concernant l'implication récurrente des mêmes étudiants en classe :

Oui, c'est sûr. Quand ils prennent des risques ça veut dire qu'ils veulent communiquer et dans les classes, c'est toujours les mêmes personnes qui essayent de parler. (ENB5)

Q5. Si oui, veuillez nous dire comment ces deux variables sont liées. Voyez-vous un lien entre les stratégies de communication et la volonté de communiquer ?

Nous avons aussi demandé aux enseignants interrogés de nous expliquer comment ils voyaient la liaison entre les deux variables. Ils estiment qu'un étudiant qui veut parler et faire passer son message trouve toujours un moyen de le faire en déployant toutes les ressources dont il dispose. Voici quelques réponses :

Ceux qui pensent à utiliser des stratégies de communication sont ceux qui ont une volonté de communiquer élevée. Personnellement, je pense que vaut mieux parler en français ou utiliser des gestes que ne rien dire. Je préfère les étudiants qui essayent. (ENB1)

Celui qui fournit des efforts pour parler et faire passer son message est automatiquement quelqu'un qui a la volonté de communiquer. (ENB2)

Quelqu'un qui veut parler emploie tous les moyens pour transmettre son message. (ENB4)

Un autre informateur nous explique que bien que certains étudiants soient intéressés par la communication, ils abandonnent facilement quand ils rencontrent des obstacles lors de la communication et, selon lui, ils optent pour le silence car leur timidité les empêche d'essayer de surmonter ces difficultés :

Il y a ceux qui hésitent et abandonnent facilement, par timidité, ils préfèrent le silence quand ils ont des difficultés, mais ils sont intéressés par la communication. (ENB3)

Un autre parle aussi de la motivation que certains ont pour la communication et évoque en même temps ceux qui n'osent pas parler par manque de confiance en eux-mêmes en utilisant le terme « complexe » :

Elles [les deux variables] sont liées. Les étudiants demandent toujours des cours sur les bases de la communication, mais beaucoup d'autres ne parlent pas par complexe. (ENB5)

Un dernier enseignant nous explique que l'utilisation des stratégies de communication est un acte délibéré de la part des étudiants qui, selon lui, sont conscients de leurs lacunes en langue anglaise :

Parce qu'ils savent qu'ils n'ont pas une bonne base en anglais, alors ils essayent de compenser par des stratégies. (ENB6)

Q6. Veuillez citer des stratégies utilisées par des étudiants avec une grande volonté de communiquer et d'autres généralement utilisées par des étudiants avec une faible volonté de communiquer en anglais.

Un premier enseignant nous explique que les plus volontaires ont tendance à prendre des risques, avoir recours à la première langue étrangère et, surtout, ces étudiants ont confiance en eux. En revanche, il dit que les non volontaires ne fournissent tout simplement aucun effort et ne tentent pas de résoudre leurs difficultés liées à communication en langue anglaise :

Pour les étudiants ayant une forte volonté de communiquer, je dirais : essayer de prendre des risques même en sachant qu'ils commettraient des erreurs, utiliser la première langue étrangère (français), donner des exemples en français et surtout avoir confiance en soi.

Pour les non volontaires, ils n'essayent pas. (ENB1)

L'appel à l'aide, l'emploi des gestes et le recours à la langue maternelle et à l'exemplification sont aussi citées par les enseignants dans les listes des stratégies de communication des étudiants ayant une forte volonté de communiquer :

Ceux avec une forte volonté de communiquer utilisent les stratégies que j'ai citées auparavant : ils font appel au mélange des langues pour s'exprimer, utilisent des signes et la langue maternelle. Les non volontaires ont recours au rire qui exprime leur timidité, ils s'excusent et abandonnent carrément. (ENB3)

Les plus volontaires utilisent des gestes et d'autres langues, ils cherchent aussi des synonymes et donnent des exemples. Les moins volontaires abandonnent et restent silencieux. (ENB4)

Un autre informateur évoque la timidité et la peur du regard des camarades et de l'enseignant que peuvent ressentir certains étudiants. Par conséquent, ces étudiants évitent de

se mettre dans des situations qui pourraient les gêner davantage en refusant de produire dans la langue. Cet informateur ajoute que ces étudiants sont, en quelque sorte, obligés d'être en classe parce qu'ils craignent l'expulsion du module :

Les premiers essayent de répondre (ils risquent), ils communiquent avec les camarades et demandent de l'aide. Les étudiants avec une faible volonté de communiquer ont comme stratégie l'évitement, ils refusent de lire ou de parler car ils sont timides et complexés et ils ont peur du regard des autres. Ils sont présents en classe juste pour ne pas être sanctionnés pour les absences⁷⁷. (ENB5)

Q7. Pensez-vous qu'il serait utile d'apprendre aux étudiants des stratégies de communication afin d'augmenter leur volonté de communiquer? Le faites-vous ou le feriez-vous ?

Oui, bien sûr. La psychologie va main dans la main avec l'enseignement. Pour les aider à surmonter la timidité et avoir la confiance en soi, je les oblige à participer. (ENB1)

Oui, bien sûr. C'est bénéfique pour la prise de parole. Des fois, je le fais quand ils demandent des mots par exemple. (ENB2)

Ça dépend des stratégies de communication. Les signes je ne les enseignerais pas, la traduction non plus. (ENB3)

Oui, je ne le fais pas, je le ferais si je pouvais. (ENB4)

Je le fais, les étudiants demandent ce genre de cours. C'est bénéfique pour eux, je pense que les gestes et les regards aident beaucoup dans la communication. (ENT5)

Oui, bien sûr. J'ai déjà essayé de le faire ailleurs qu'à l'université, mais je voudrais bien le faire. (ENB6)

IV. LES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3

Q1. Si vous deviez évaluer la volonté de prendre la parole de vos étudiants de manière générale, comment la qualifiez-vous?

Une informatrice juge que ses étudiants (du semestre qui venait de s'achever avant notre entretien) ont manifesté une grande volonté de communiquer. Elle fait aussi remarquer que ces derniers, et dans tous ses groupes généralement, font beaucoup d'efforts pour communiquer :

Cette année au premier semestre, très volontaires, ils font beaucoup d'efforts, ils ont envie et ça dans tous les groupes que j'enseigne. (ENT1)

⁷⁷ Le règlement intérieur de l'université donne aux enseignants le droit d'exclure l'étudiant du module après trois absences non justifiées aux TD.

Trois autres enseignants nous font comprendre que le niveau de volonté de communiquer varie d'un étudiant à un autre et ils classent ceux-ci en trois catégories comme nous l'expliquent deux de ces enseignants :

Il y a trois types : 1. ceux qui parlent tout le temps, bavards, 2. ceux qui ne parlent que quand ils sont sûrs d'eux-mêmes, et c'est en fonction du sujet qu'on traite en classe, et 3. ceux qui ne parlent pas, muets. (ENT3)

Il y a trois niveaux : 1. très bonne volonté de communiquer, 2. bonne volonté de communiquer, et 3. pas bonne volonté de communiquer. Ça dépend des étudiants. (ENT4)

Un autre enseignant nous dit que ses étudiants de première année et de licence (parcours spéciaux) ont une grande volonté de communiquer. Il nous parle du cas précis de ses autres étudiants, inscrits en master, en expliquant comment il procède avec eux pour leur procurer un environnement encourageant et motivant pour la prise de parole en langue anglaise :

Les étudiants de première année sont assez volontaires. Les étudiants inscrits dans les parcours spéciaux sont très volontaires et ceux du master, il faut juste les mettre en confiance. Je crée un climat positif, une ambiance détendue. Je ne leur parle qu'en anglais et je leur demande de ne parler qu'en anglais aussi. Globalement, au début ils sont réticents, puis ils s'habituent. (ENT5)

Un dernier informateur ne répond pas à notre question et juge qu'on ne peut pas évaluer la volonté de communiquer des étudiants en classe de manière générale « comme ça » en insinuant probablement la nécessité d'une enquête rigoureuse et méthodique pour pouvoir en tirer une conclusion et une évaluation objective.

Q2. Parmi les étudiants qui ont des difficultés en communication, est-ce qu'il y en a qui ont recours à des stratégies pour contourner leurs difficultés ?

Tous les enseignants que nous avons interrogés nous confirment que leurs étudiants, ou du moins certains d'entre eux, mettent en place des stratégies de communication pour remédier aux difficultés qu'ils rencontrent en parlant en langue anglaise.

Q3. Si oui, pourriez-vous mentionner quelques-unes de ces stratégies (les plus récurrentes) ?

Par la suite, nous avons demandé aux enseignants de citer quelques-unes des stratégies de communication qu'ils remarquent fréquemment dans leurs classes.

Le premier enseignant nous parle de la reformulation, dire les choses autrement, l'auto-correction et la demande d'aide comme stratégies de communication principales mises en place par ses étudiants :

Reformuler avec leurs propres ressources, en autonomie, ils ne demandent pas à l'enseignant et aux collègues. Ils disent aussi les choses autrement, se corriger/rectifier par eux-mêmes, prise de conscience de leurs erreurs, se reprendre et se corriger, travailler en groupe ou en collaboration et demander de l'aide aux partenaires. (ENT1)

Un autre informateur évoque le recours des étudiants à la langue maternelle pour contourner leurs difficultés en langue anglaise. Il continue en disant qu'il y a des étudiants qui coupent court à la prise de parole et se taisent lorsqu'ils sont incapables de faire passer leur message. Cet enseignant parle aussi de l'utilisation de certaines expressions et certaines phrases mal structurées et de la réduction du message comme stratégies de communication souvent rencontrées dans ses classes :

Le recours à la langue maternelle, emprunter des mots à la langue française, silence, parler de manière télégraphique (phrases, structure grammaticale), utilisation d'expressions bateau (vides de sens, par exemple, « *it's good, it's interesting, I don't know* » : pas de message), ils réduisent le message. (ENT2)

Un autre enseignant évoque le manque de stratégies réellement efficaces de la part de ses étudiants. Il parle du recours de ces derniers à des ressources externes tels que les ordinateurs pour la recherche sur internet pour remédier, notamment, à leur manque de vocabulaire, et leur appel à l'aide pour du vocabulaire. Cet enseignant nous explique aussi que ses étudiants ne prennent pas suffisamment de risques en évitant de s'aventurer dans l'inconnu, le moins maîtrisé ; ils préfèrent opter pour la sécurité en n'utilisant que ce qu'ils connaissent déjà. Aussi, il nous parle de la difficulté qu'ont ces étudiants à extrapoler les règles de la langue qu'ils ont apprise dans le cadre de leurs cours pour d'autres applications (communication orale, par exemple) :

Comme je fais mes cours en salle multimédia, ils regardent les mots en ligne sur les ordinateurs, recherche autonome. Appellent à l'aide les camarades, mais c'est rare. Ils me demandent à moi [l'enseignant] le vocabulaire. Ils emploient que le connu et ne partent pas loin. Ils ont un manque. En syntaxe, ils font des phrases simples et simplifient, peut-être qu'ils évitent et ils minimisent les risques de faire des erreurs. Ils ont un réel manque de stratégies, ils n'arrivent pas à appliquer le vu [ce qu'ils ont appris dans le cours]. Ne rien dire aussi fait partie des stratégies qu'ils ont. (ENT3)

Un autre informateur détaille les stratégies d'évitement que certains étudiants mettent en place dans sa classe. Néanmoins, il estime que ce type de stratégies de communication n'est déployé que par une minorité de ses étudiants. Pour lui, la majorité essaye tout de même de parler malgré les difficultés :

Stratégies d'évitement, sortir aux WC, par exemple, se cacher, un évitement physique. Ils disent qu'ils n'ont pas compris la question. Ils se débrouillent pour éviter, mais une minorité d'entre eux seulement. Il y en a qui essayent, la majorité, par exemple, les hésitations ou ils essayent de dire deux, trois mots, ils prennent le temps et font des efforts. (ENT4)

Le dernier enseignant cite les différentes stratégies de communication de ses étudiants telles que l'emprunt à la langue française (la langue maternelle de la majorité d'entre eux), l'appel à l'aide, entre autres. Par, ailleurs, il précise qu'il encourage ses étudiants à utiliser la reformulation et la demande d'aide qui s'inscrivent dans le cadre des stratégies de communication efficaces :

Ils glissent des mots en français dans leurs phrases. Donner des synonymes et des définitions aussi. Ils demandent le mot à l'enseignant ou aux pairs. Ils donnent des exemples personnels. Ils emploient des gestes, des mimes. Je les encourage à reformuler et à demander de l'aide aux autres. (ENT5)

Q4. Pensez-vous que les étudiants qui sont plus compétents dans l'emploi des stratégies de communication sont ceux qui possèdent une volonté de communiquer plus élevée ?

Nous avons essayé d'avoir l'avis des enseignants que nous avons interrogés, d'après leur expérience de contact constant avec les étudiants en classe, sur une éventuelle relation entre l'emploi des stratégies de communication et le niveau de volonté de communiquer.

Deux des informateurs pensent que les stratégies de communication ne sont pas nécessairement employées par les étudiants qui ont une volonté de communication élevée :

Pas nécessairement, il y en a qui ont une volonté de communiquer et n'ont aucune stratégie. Ils se lancent comme ça. Quelques-uns parlent et n'ont aucune stratégie. (ENT1)

Pas forcément, mais souvent. Ça dépend si parler anglais est naturel ou pas. S'ils ont l'habitude de parler. Ça dépend s'ils ont une expérience à l'étranger, c'est une question de maturité... une certaine aisance avec la langue. (ENT4)

Ce dernier estime que les stratégies de communication sont un reflet de l'aisance et de « maturité » dans la pratique de la langue orale qui s'acquière principalement par l'expérience et l'habitude de la parler notamment à l'étranger en se référant aux pays anglophones.

Un autre informateur déclare que les stratégies de communication, notamment celles qu'il a citées dans sa réponse à la question précédente (Q3) relèvent des démarches entreprises par les apprenants qui évitent la communication en langue anglaise. Il met

également en évidence le cas des étudiants qui ne manquent pas de compétences dans la langue, mais ne communiquent pas, sauf s'ils sont obligés de le faire :

Non, au contraire. Selon les stratégies citées auparavant, elles sont plus utilisées par des étudiants qui ne veulent pas communiquer, stratégies d'évitement (liées à la timidité, l'anxiété, etc.). Il y a des gens qui ont des connaissances et qui n'osent pas parler sauf s'ils sont contraints de le faire (évaluation, forcés). (ENT2)

Un autre enseignant exprime l'avantage que peuvent présenter l'utilisation des stratégies de communication dans le gain de la confiance en soi et la diminution du stress chez les étudiants qui, par la suite, favorisent la communication :

Ils développent des stratégies plus la confiance en soi. Il y aura moins de stress et ils communiquent plus. (ENT3)

Q5. Si oui, veuillez nous dire comment ces deux variables sont liées. Voyez-vous un lien entre les stratégies de communication et la volonté de communiquer ?

Un enseignant qui pense que les stratégies de communication sont des démarches entreprises par des apprenants ayant la volonté de communiquer nous explique comment il aperçoit le lien entre les deux variables :

Parce que si on veut communiquer, on emploie des stratégies, pour faire passer un message, on trouve une manière de dire les choses. Pour moi, elles ne sont pas liées au niveau de l'étudiant. (ENT5)

Q6. Veuillez citer des stratégies utilisées par des étudiants avec une grande volonté de communiquer et d'autres généralement utilisées par des étudiants avec une faible volonté de communiquer en anglais.

A notre question, chaque enseignant interrogé nous a apporté une réponse différente tout en exprimant leur point de vue formulé à partir de leurs observations des comportements de leurs étudiants lors de la communication en langue anglaise pendant les horaires de leurs cours.

Un enseignant nous parle de la reformulation comme une stratégie de l'étudiant qui a une grande volonté de communiquer. Par ailleurs, il explique que la volonté de communiquer ne dépend pas de la compétence dans la langue en question car, selon ses observations, les plus compétents ne sont pas nécessairement ceux qui manifestent un engouement pour la pratique de la langue :

La reformulation par ceux qui ont une volonté de communiquer élevée. C'est indépendant du niveau [en anglais]. C'est pas forcément les bons qui veulent parler. (ENT1)

Ceux qui ont une haute volonté de communiquer utilisent des gestes et des mots français transformés en anglais. (ENT2)

Les stratégies de communication collaboratives, notamment la demande d'aide à l'enseignant, sont citées par un informateur comme des stratégies propres aux étudiants présentant une volonté de communiquer élevée. Cet enseignant parle aussi de l'évitement des étudiants ayant un niveau plus bas de volonté de communiquer. Il précise aussi leur peur de perdre la face devant toute la classe en préférant se diriger vers les « copains » que vers l'enseignant, dans les cas où ils demandent de l'aide :

Les étudiants avec une grande volonté de communiquer demandent de l'aide à l'enseignant quand ils ont une difficulté, ils sont assez sûrs d'eux-mêmes. Il y a des étudiants qui ne sont pas sûrs de la réponse, alors ils contournent la difficulté. Les autres qui ne sont pas volontaires ont tendance à préférer l'évitement (l'évitement pour les niveaux les plus faibles) et ne demandent pas d'aide à l'enseignant par peur d'être ridicules. Ils demandent plutôt à leurs copains et cherchent sur internet. (ENT3)

Q7. Pensez-vous qu'il serait utile d'apprendre aux étudiants des stratégies de communication afin d'augmenter leur volonté de communiquer? Le faites-vous ou le feriez-vous ?

Les enseignants avec qui nous nous sommes entretenue sont dans l'ensemble d'accord pour dire que des cours de sensibilisation et d'enseignement des stratégies de communication ne seraient que bénéfiques pour les étudiants. Quatre d'entre eux nous disent qu'ils pratiquent déjà cet enseignement en incitant à l'emploi des stratégies de communication dans leurs classes mais, souvent, de manière implicite, irrégulière et non planifiée :

Oui, ça serait très bien. Je le fais, mais ça ne marche pas forcément. C'est plus réussi avec des gens plus mûrs, les masters, la prise de conscience est plus importante avec des gens plus matures. Avec la maturité, démarche cognitive, etc. C'est plus difficile avec les L3, par exemple, tout autant que pour l'apprentissage de la langue ou autre démarche. Les stratégies de lecture aussi, par exemple. (ENT1)

Je le fais par petites touches, par moments, très irrégulièrement, en fonction des demandes et du besoin. Je leur donne des conseils, astuces, méthodes d'apprentissage, et préparation pour les examens, mais pas dans tous les groupes. Ça peut être utile de le faire souvent ou régulièrement, mais pas sous forme de cours, car c'est contre-productif à mon avis. (ENT3)

Oui, je le fais. Je demande aux étudiants de reformuler, synthétiser, donner des exemples, et d'essayer, etc. Je les encourage aussi à demander de l'aide en mettant en place un apprentissage collaboratif avec le travail par paires ou en groupes. (ENT5)

Nous remarquons ici que les enseignants de Toulouse 3 ont plus de recul sur les pratiques communicatives de leurs étudiants de par leur longue expérience dans l'enseignement et, pour trois d'entre eux, leur activité de recherche en didactique des langues. Ceci peut expliquer leurs réponses plus développées par rapport aux enseignants de Béjaia qui sont à la fois vacataires et novices.

V. LES RESULTATS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS

La première analyse des entretiens a donné lieu à l'établissement d'une liste thématique qui permet une deuxième analyse approfondie et qui nous donne la possibilité de tirer certaines conclusions à partir des propos des étudiants que nous avons interrogés.

1. La valorisation de la communication en langue cible, l'importance de l'oral

Notre enquête par entretiens a mis en évidence l'attitude favorable des étudiants interrogés, à l'université de Béjaia comme à l'université Toulouse 3, vis-à-vis de la place et de la nécessité de la communication orale pour le développement de la langue. Ils argumentent souvent par le fait que l'apprentissage de la langue passe par la pratique réelle de celle-ci. Ils insistent aussi sur le fait que les cours qui ne sont axés que sur l'écrit et la grammaire, par exemple, ne les aideraient pas énormément car la théorie ne les confronte pas aux réels problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans des situations d'utilisation de la langue.

Aussi, certains répondants affirment que communiquer en classe les entrainerait à l'utilisation de la langue anglaise dont ils auront besoin, pour leurs carrières professionnelles notamment. De ce fait, nous pouvons dire que les étudiants interrogés ont une réelle conscience de la nécessité de la pratique et de la familiarisation avec la langue pour une meilleure maîtrise de celle-ci.

2. Le rapport à la communication dans le cadre de la classe

Certains informateurs estiment que la classe est un lieu qui encourage la prise de parole en anglais, et quelques-uns vont même jusqu'à affirmer que c'est le meilleur endroit pour la communication. Ils argumentent leur point de vue par le fait que, dans la classe, l'enseignant est une source de motivation pour eux : il les pousse à parler et met en place des activités qui suscitent la communication. Ils mentionnent aussi la rareté des occasions de parler l'anglais dans l'environnement extérieur à la classe où d'autres langues détiennent le monopole des diverses activités sociales dans les deux contextes de notre enquête, comme c'est le cas dans

tous les pays où l'anglais n'est pas une langue officielle ou une langue de communication quotidienne.

Par ailleurs, d'autres soutiennent l'idée inverse qui serait que la classe entrave la communication orale et s'appuient dans leurs arguments sur les mauvaises conditions, souvent rencontrées dans les classes, telles que le bruit, les groupes trop nombreux, le manque d'encouragement de l'enseignant pour la production orale, etc.

3. L'angoisse face à la communication en classe

Lorsque nous avons posé la question (cinquième question dans la catégorie des questions générales), la majorité des étudiants interrogés déclarent qu'ils n'ont pas peur de ce que leurs camarades peuvent penser d'eux et de leurs moqueries ; au contraire, ils disent que la classe leur procure une certaine sécurité, les poussant à avoir davantage confiance en eux-mêmes et moins de complexes du fait qu'ils se connaissent bien entre pairs et qu'ils ont, plus au moins, le même niveau en langue anglaise. Néanmoins, il ressort tout de même des discours de certains d'eux pendant l'entretien qu'ils ressentent une gêne vis-à-vis de la communication orale souvent due à leur timidité, au stress, à la présence des autres et surtout à leur manque de compétences dans la langue (ils les jugent insuffisantes et faibles).

4. Le plaisir dans la prise de parole en langue anglaise

Nous remarquons chez certains de nos informateurs que, bien qu'ils aiment la langue anglaise et prennent du plaisir quand ils ont à la parler, ils sont toujours freinés par leur sentiment de manque de compétences linguistiques qui entrave leur engagement réel et qui limite leur prise de parole et la communication orale dans cette langue. En effet, nous remarquons chez eux une sur-focalisation et un jugement négatif sur leurs compétences.

5. L'effort personnel des étudiants et la saisie des opportunités de communication en classe

Certaines réponses des étudiants témoignent de leur bonne volonté à pratiquer et à s'améliorer dans la pratique de la langue anglaise. Nous remarquons qu'une majorité de ces étudiants a recours, pour ce faire, à des ressources en dehors de la classe telles qu'internet, les films en version originale, les blogs, la lecture de livres, etc., pour le développement de leurs compétences linguistiques. Par ailleurs, certains cherchent des opportunités pour parler la langue en saisissant toutes les occasions qui se présentent à eux telles que les discussions avec les amis en dehors de la classe, etc.

6. Le rapport à l'erreur et l'insistance sur la justesse de la langue

Si l'erreur est aujourd'hui considérée normale dans le processus d'apprentissage des langues, nos informateurs semblent se focaliser d'une façon excessive sur les erreurs qu'ils peuvent commettre en communiquant et y accorder beaucoup d'importance. Ils ne trouvent alors aucune autre solution pour minimiser ces erreurs que l'évitement total de la prise de parole qui leur permettra de ne prendre aucun risque. Comme ils préfèrent ne pas produire avec des fautes, les étudiants interrogés insistent énormément sur la justesse de la langue lorsqu'ils parlent. Nous le remarquons dans leurs réponses à nos questions lorsque certains le disent explicitement :

Non, jamais. J'aime bien parler en anglais, mais c'est les erreurs de prononciation qui me freinent. (B10)

Un peu, parce qu'il [l'enseignant] maîtrise la langue donc j'ai peur de commettre une erreur. (B15)

Non. Je l'aime, mais j'ai peur de commettre des erreurs. (B16)

Oui, bien sûr. Peur de faire une erreur, la timidité, complexe. (B16)

7. Le rapport à l'enseignant et l'autonomie de l'étudiant

L'enseignant semble aujourd'hui garder « sa place » dans la classe malgré l'évolution des approches et des méthodes pédagogiques. La volonté exprimée de faire de l'étudiant l'acteur et le responsable principal de son apprentissage ne semble pas souvent se traduire dans les faits. Décuré et Lavinal nous ont fait part de ce même constat: « On parle depuis longtemps de pédagogie centrée sur l'apprenant-e-. On s'aperçoit que l'enseignant-e- n'a pas, pour autant, quitté le devant de la scène malgré les apparences. » (2010 : 75). Dans les discours des participants à nos entretiens, nous constatons que l'enseignant occupe cette place principale. Il est pour l'étudiant, dans plusieurs cas, le décideur (sur les activités) et, parfois même, une source d'anxiété :

[L'enseignant] maîtrise la langue donc j'ai peur de commettre une erreur. (B15)

Nous relevons aussi que les étudiants attendent de leur enseignant un vrai accompagnement en classe. Il doit les motiver, les inciter à parler, leur créer des opportunités adéquates pour communiquer, leur fournir des commentaires en retour sur leurs performances et les guider à mieux appréhender la tâche de la communication.

8. Les difficultés rencontrées lors de la communication en langue anglaise

Tous les étudiants qui ont participé à l'entretien confirment qu'ils rencontrent des difficultés lorsqu'ils communiquent en langue anglaise. La nature des difficultés qui reviennent constamment dans leur déclarations sont linguistiques, telles que le manque de vocabulaire, les difficultés de prononciation, des difficultés à bien conjuguer les verbes de la langue, la construction de phrases correctes, etc.

9. Les stratégies déployées

Nous avons incité les étudiants à réfléchir sur les stratégies de communication qu'ils emploient lorsque nous leur avons posé la question 3 (partie sur les stratégies de communication de l'entretien). Nous remarquons que beaucoup d'entre eux, notamment ceux de l'université de Béjaia, font appel à d'autres langues pour résoudre les obstacles de la communication ; la dépendance des autres langues de ces étudiants est certainement un frein pour la pratique de la langue anglaise. D'autres stratégies sont aussi mentionnées : l'appel à l'aide, la reformulation, l'emploi des gestes, l'abandon, etc.

En situation d'interaction, les participants déclarent qu'ils utilisent beaucoup les stratégies de communication : la majorité négocie le sens en situation de prise de parole et en situation d'écoute en demandant des reformulations et des explications, en répétant ce qu'ils ont dit, etc.

10. Le rapport entre la volonté de communiquer et l'utilisation des stratégies de communication

En comparant les réponses des étudiants sur les questions relatives à la volonté de communiquer en anglais et celles relatives aux stratégies de communication, nous remarquons que, dans certains cas, le degré de volonté de communiquer détermine les stratégies de communication mises en place selon ce que les participants ont déclaré. Dans le cas des étudiants qui ont une volonté de communiquer très faible à cause de leur peur du regard des autres ou de leur perception négative de leurs compétences, ils déclarent n'avoir recours à aucune stratégie (cas du participant T2) ou des stratégies d'abandon (cas du participant B1). Les étudiants ayant déclaré avoir une grande volonté de communiquer (cas du participant T6) emploient des stratégies de succès telles que la reformulation et l'exemplification et la négociation du sens lors de la prise de parole et d'écoute. Toutefois, nous notons certaines contradictions dans les réponses fournies par certains participants (B2, par exemple).

Chapitre IV

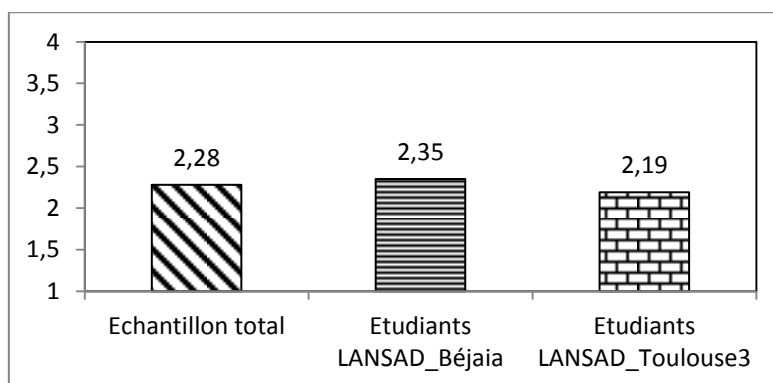
**La synthèse
et les recommandations didactiques**

I. LA SYNTHÈSE ET LA COMPARAISON DES RESULTATS

Dans cette dernière partie, nous établirons un compte rendu général des résultats de notre travail de recherche. D'abord, nous allons nous pencher sur la question des similitudes et des différences entre les étudiants LANSAD de l'université de Béjaïa et de ceux de l'université Toulouse 3 en termes du niveau général de la volonté de communiquer en classe, de la volonté de communiquer dans les deux catégories de groupe (petit et grand), et aussi dans les deux types d'interaction (enseignant-étudiant et étudiant-étudiant) pour commencer et, ensuite, en termes de déploiement des stratégies de communication en situation d'interaction orale. Nous allons également comparer les deux échantillons par rapport aux stratégies de communication les plus employées et celles qui le sont le moins et par rapport aux catégories de stratégies de communication plus ou moins favorisées par nos participants.

Cette analyse nous permet de remarquer qu'une disparité importante apparaît entre nos observations en classe et les déclarations des participants sur les questionnaires et dans certains entretiens. Par exemple, sur les trois classes que nous avons observées à l'université de Béjaïa, les étudiants semblent avoir une volonté de communiquer moindre (elle ne se manifeste pas par beaucoup d'interventions) et employer moins de stratégies de communication que ce qu'ils nous ont annoncé dans les questionnaires. Cela est peut-être le résultat d'une surestimation de leur part. Il se pourrait aussi que le nombre réduit d'observations que nous avons effectuées dans cette université ne nous ait pas permis de tirer des conclusions généralisables et de comparer cet échantillon à l'échantillon de Toulouse 3 que nous avons davantage observé.

1. La volonté de communiquer



Graphique 3 – La volonté de communiquer

Concernant la volonté de communiquer générale en classe, les moyennes se rapprochent pour l'échantillon total et les deux cohortes. Elle est plus élevée chez les étudiants LANSAD de l'université de Béjaia où elle atteint 2,35 alors que pour l'échantillon total elle est de 2,28. Dans ces deux cas, la moyenne dépasse 2,25 sur l'échelle à quatre points. Donc, la volonté de communiquer pour l'échantillon total et les étudiants LANSAD de Béjaia est d'un niveau moyen. Pour cette même variable, la moyenne est estimée à 2,19 dans le cas des étudiants LANSAD de l'université Toulouse 3. Elle est inférieure à 2,25 et c'est donc une moyenne faible. Dans les deux cas, le niveau de volonté de communiquer en classe n'est pas élevé. Ici, nous pouvons alors avancer une raison probable : le sexe des participants étant majoritairement masculin dans les deux échantillons, nous pensons que ce facteur pourrait être à l'origine du niveau bas de la volonté de communiquer car, nous le savons, les filles ont tendance à parler plus que les garçons. De plus, les étudiants des filières scientifiques négligent les langues pour privilégier les mathématiques et la physique.

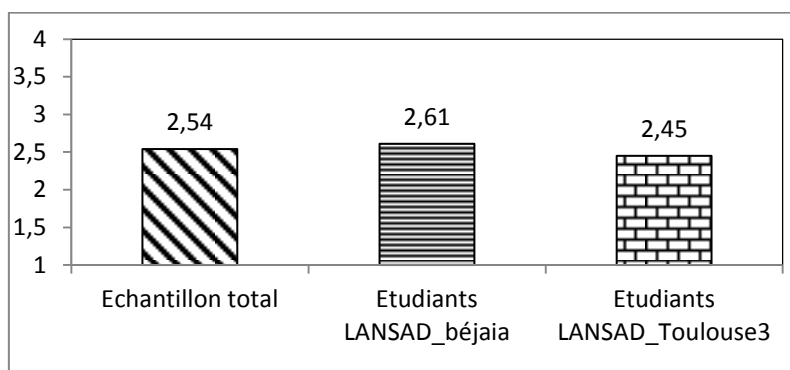
Néanmoins, le nombre des garçons qui dépasse celui des filles n'explique pas la différence de volonté de communiquer entre les étudiants de Béjaia et ceux de Toulouse 3. Dans ce dernier cas, nous pouvons faire une corrélation avec le nombre de langues non maternelles parlées et le nombre d'années d'apprentissage de la langue anglaise. En effet, comme nous l'avons fait remarquer dans l'analyse de nos questionnaires, les étudiants LANSAD de Béjaia manient plus de langues que ceux de Toulouse 3 ; cela engendre certainement chez ces premiers une plus grande aisance avec les langues étrangères.

Le nombre d'années d'apprentissage de l'anglais s'est avéré plus long chez les étudiants de Toulouse 3 qui l'ont commencé dès l'école primaire. Nous pouvons alors avancer l'hypothèse qu'une certaine lassitude s'est installée après tant d'années de cours de langue, souvent associé à un échec persistant pour beaucoup et donc le sentiment d'inefficacité et de perte de temps. Nous pouvons aussi supposer que l'anglais jouit d'une attractivité particulière pour les étudiants algériens car elle représente une nouvelle langue pour eux, moderne et qui leur ouvre de nombreux nouveaux horizons.

Nous pouvons aussi faire des suppositions en nous basant sur des spécificités culturelles. Les Français se caractérisent par leur ethnocentrisme, ils valorisent tout ce qui appartient à leur culture et plus particulièrement leur langue. Au niveau de l'individu, les Français ont peut-être plus tendance à s'auto-dénigrer et penser qu'ils ne sont pas bons, surtout pour parler des langues étrangères. Les Algériens, en revanche, ont plus tendance à enjoliver les choses et à donner une bonne image d'eux-mêmes, particulièrement les hommes qui sont d'un machisme plutôt prononcé.

1.1. La volonté de communiquer selon la taille du groupe

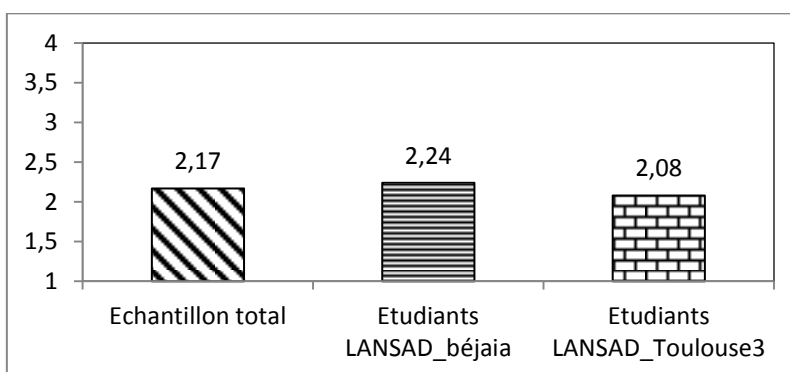
1.1.1. Petit groupe



Graphique 4 – La volonté de communiquer en petit groupe

Nous avons vu dans la partie précédente (analyse des résultats) que dans le cas de la communication en petit groupe, la volonté de communiquer augmente. Tandis qu'elle est moyenne pour les deux parties de notre échantillon, elle est plus élevée pour les étudiants de l'université de Béjaia chez lesquels la moyenne est de 2,61 contre une moyenne de 2,45 pour les étudiants de l'université Toulouse 3.

1.1.2. Grand groupe

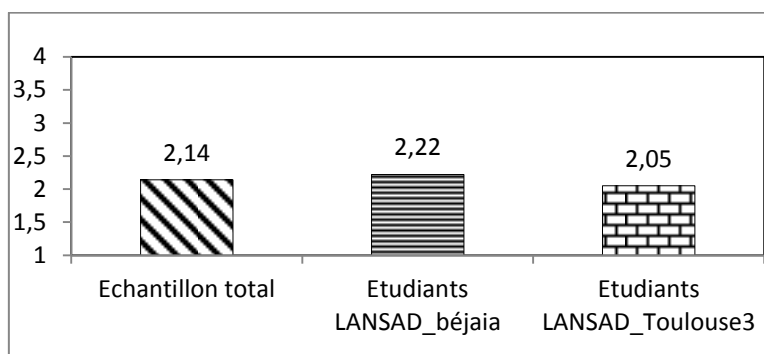


Graphique 5 – La volonté de communiquer en grand groupe

Concernant la volonté de communiquer dans le cas de la classe entière que nous avons qualifiée de grand groupe dans le cadre de notre travail, les moyennes sont faibles. Celles-ci se situent entre « jamais » et « rarement » pour les deux parties de notre échantillon, mais elle est un peu plus élevée pour les étudiants de l'université de Béjaia par rapport aux étudiants de Toulouse 3, avec un écart de 0,16.

1.2. La volonté de communiquer selon le type d'interaction

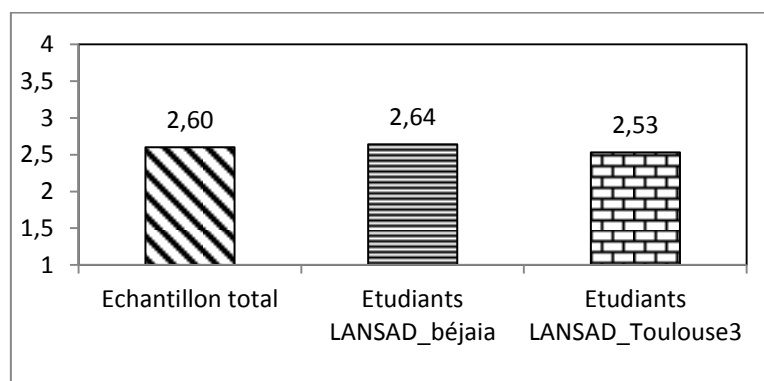
1.2.1. Interaction enseignant-étudiant



Graphique 6 – La volonté de communiquer en situation d'interaction enseignant-étudiant

Le graphique ci-dessus nous montre la différence de moyenne de la volonté de communiquer dans le premier type d'interaction que nous avons analysé. En effet, on remarque que la volonté de communiquer dans ce cas est aussi plus élevée chez les étudiants de l'université de Béjaia que chez les étudiants de l'université Toulouse 3. Nous observons aussi clairement que celle-ci est faible des deux côtés.

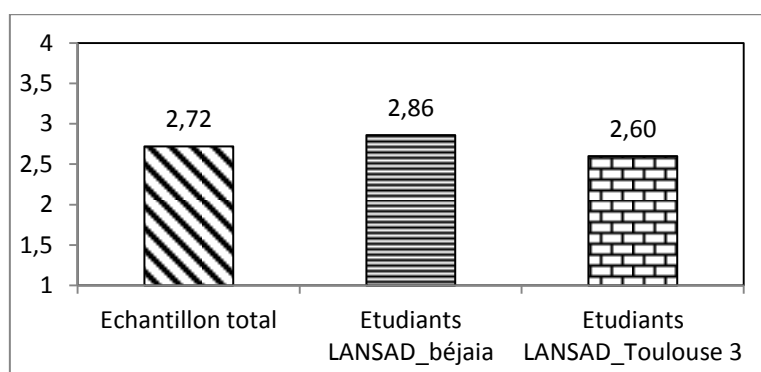
1.2.2. Interaction étudiant-étudiant



Graphique 7 – La volonté de communiquer en situation d'interaction étudiant-étudiant

A nouveau, les moyennes se rapprochent pour les deux parties de l'échantillon avec un petit écart de 0,11. Les deux moyennes démontrent que les deux parties de l'échantillon ont une volonté de communiquer moyenne quant à l'interaction avec les pairs.

2. L'utilisation des stratégies de communication



Graphique 8 – L'utilisation générale des stratégies de communication en classe

Nous passons maintenant à la comparaison des deux parties de notre échantillon selon leur utilisation des stratégies de communication dans le contexte de la classe. Il ressort du graphique ci-dessus que les étudiants de l'université de Béjaia ont déclaré un plus grand recours à ces stratégies lorsqu'ils sont en situation de communication, avec une moyenne d'utilisation élevée qui atteint 2,86 sur quatre et qui, par conséquent, veut dire qu'ils les emploient souvent. Quant aux étudiants de l'université Toulouse 3 eux, ils déclarent qu'ils font appel moyennement aux stratégies de communication ($m=2,60$). Cette constatation est en contradiction avec ce que nous avons auparavant souligné dans l'analyse des grilles d'observation : plus l'intervention (manifestation de la volonté de communiquer) est fréquente, moins les stratégies de communication sont déployées. Or, les étudiants de Béjaia, et même ceux de Toulouse 3, ont déclaré une plus grande volonté de communiquer mais déclarent aussi qu'ils font souvent appel aux stratégies de communication.

II. LES RECOMMANDATIONS DIDACTIQUES

Au vu des résultats que nous venons de présenter, nous allons essayer de proposer quelques pistes susceptibles d'améliorer la communication en classe d'anglais langue étrangère. Nos propositions et recommandations tiendront compte de nos observations, des résultats obtenus à l'aide de nos questionnaires et des différentes suggestions émises par les participants à nos entretiens. Les recommandations que nous allons formuler peuvent être classées en trois principales catégories : propositions d'ordre affectif, propositions pédagogiques et organisationnelles des cours et, enfin, des propositions de sensibilisation et de formation à l'utilisation des stratégies de communication.

1. Prendre en compte les facteurs affectifs

1.1. Mettre en confiance les étudiants

Nos entretiens avec les étudiants et les enseignants ont particulièrement révélé que le manque de prise de parole chez les étudiants est essentiellement dû à leur affect dans le cadre particulier de la classe d'anglais langue étrangère. Les étudiants, comme les enseignants, ont mentionné à plusieurs reprises que l'anxiété, la timidité, le manque de confiance en soi et en ses capacités linguistiques et communicatives entravent la participation des étudiants à la communication orale. C'est alors qu'une mise en confiance de ces étudiants s'avère être nécessaire. L'enseignant peut contribuer à cette mise en confiance en adoptant certaines stratégies qui ne prennent que quelques minutes au début des cours, mais qui peuvent avoir des retombées très positives. Nous suggérons la préparation psychologique des étudiants avant de commencer le cours en veillant à suivre quelques recommandations.

1.2. Créer un rapport d'empathie avec les étudiants

Cette recherche montre que les étudiants tendent à peu communiquer avec l'enseignant si ce n'est pour répondre à ses questions. Par ailleurs, Wen et Clément (2003), dans leur modèle présenté *supra*, appuient l'idée que l'enseignant, avec ses attitudes et sa méthode d'enseignement, joue un rôle clé dans la création, l'encouragement et le maintien de la volonté de communiquer des apprenants. Cao (2009 ; 2011) souligne aussi l'importance du soutien apporté par l'enseignant pour la volonté de communiquer en classe de langue. Il ressort aussi, dans les entretiens menés ici, que l'enseignant est omniprésent en classe et que les étudiants ont beaucoup d'attentes et d'exigences quant aux efforts qui devraient être déployés par ce dernier afin d'encourager la communication en anglais. Pour répondre à ces exigences, l'enseignant doit veiller à développer un bon rapport avec ses étudiants. Pour ce faire, il doit trouver les moyens de se rapprocher des apprenants et de créer des affinités avec eux. Se présenter à eux le premier jour des cours, participer aux activités avec eux, apprendre le prénom de chacun et les traiter tous de la même façon peuvent être des facteurs extrêmement positifs pour la création d'un rapport de confiance.

1.3. Développer des affinités au sein du groupe

La cohésion du groupe est essentielle dans une classe, notamment celle de langue. Elle permet aux étudiants de se sentir à l'aise et de travailler en harmonie. Elle est également conceptualisée dans le modèle proposé par Wen et Clément (2003) selon qui cette variable est

primordiale pour que la volonté de communiquer soit créée en classe. La présente recherche a montré que la volonté de communiquer augmente lorsque les étudiants sont amenés à parler avec leurs camarades de classe et nous avons expliqué ce phénomène par le fait que les étudiants ont tendance à se sentir plus à l'aise au contact des camarades avec qui ils ont préalablement développé des affinités. Il ressort également des déclarations des participants que l'étudiant éprouve moins de gêne à communiquer devant ses pairs car ils se connaissent et souvent ils estiment avoir le même niveau, ce qui réduit considérablement leur réticence à parler en leur présence. Ainsi, la cohésion du groupe doit être une préoccupation principale de l'enseignant s'il souhaite encourager la communication dans son cours. Certaines activités interactives telles que les jeux, les jeux de rôle, le travail collaboratif, etc., peuvent participer à rendre le groupe plus soudé et plus harmonieux.

1.4. Impliquer les étudiants dans le choix des activités et des sujets

Une façon de motiver les étudiants à s'engager dans la classe est de les impliquer dans la construction des cours et le choix des tâches. L'enseignant doit penser à laisser, même de façon ponctuelle, le champ libre aux étudiants pour choisir le type d'activités et les sujets du cours. Cette démarche ne peut être que bénéfique notamment parce qu'elle permettrait de valoriser l'apprenant en lui faisant sentir qu'il est utile dans la classe et que sa contribution est essentielle, ce qui le poussera à s'impliquer davantage.

1.5. Répondre aux attentes et aux besoins des étudiants

Il est important que l'enseignant prenne connaissance des besoins et attentes des étudiants pour pouvoir proposer des cours adéquats. Dans le secteur LANSAD, par exemple, il est préconisé de se renseigner sur les compétences attendues des étudiants dans l'environnement de travail qui sera le leur. Quand l'offre de formation est en adéquation avec les besoins réels, la motivation ne peut être qu'élevée. Dans nos entretiens, certains étudiants ont relevé la tendance de certains enseignants à se focaliser sur des choses qui ne seront pas d'une grande utilité pour eux dans leur avenir professionnel au détriment des vrais besoins.

1.6. Encourager la prise de parole, l'implication et la participation

La préparation psychologique que nous avons abordée plus haut passe aussi par un encouragement constant de la prise de parole. Cet encouragement peut passer par un travail de sensibilisation à l'importance de la communication orale pour l'apprentissage de la langue et

la création de la motivation à partir d'une sensibilisation aux enjeux de l'anglais comme vecteur de professionnalisation vu son importance pour l'avenir professionnel des étudiants.

1.7. Fixer des objectifs atteignables

Fixer des objectifs réalisables permettrait aux étudiants d'accroître leur croyance en leur efficacité personnelle, et donc d'adopter des comportements positifs qui résulteraient en davantage de motivation et d'implication (Bandura, 1986). C'est alors un critère qui doit être pris en considération par l'enseignant. Les activités en classe doivent correspondre au niveau des étudiants : un peu plus avancées que leurs réelles compétences pour les aider à progresser et ne pas les ennuyer, mais pas trop compliquées pour ne pas les décourager.

1.8. Dédramatiser les erreurs

Nous avons traité, dans le cadre théorique, du concept d'inter-langue qui est une suite d'étapes liant le stade zéro au stade final de la compétence en langue. Cette phase d'inter-langue est caractérisée par une langue imparfaite, c'est-à-dire, une langue avec des erreurs, ou ce que Narcy-Combes (2009) nomme les productions non conformes, souvent avec des interférences entre la langue maternelle et la langue cible. Selinker (1972) estime qu'il s'agit du processus naturel d'apprentissage et que les erreurs font pleinement partie de ce processus. Long (1983) et Swain (1985) préconisent aussi la nécessité des erreurs pour l'apprentissage (erreurs-retours-modification). Ainsi, l'erreur doit être tolérée, voire encouragée si cela permet d'augmenter la prise de parole ; la dédramatiser aiderait les apprenants à prendre des risques et à produire dans la langue sans sentiment de peur, de honte ou de crainte de s'humilier devant les autres : « L'erreur ne doit pas être pointée du doigt et stigmatisée parce que cela peut mener au sentiment d'incompétence, de ne pas être à la hauteur et donc de honte » (Galmiche, 2104 : 112).

1.9. Choisir des corrections efficaces

La correction des erreurs suscite débat dans le domaine de la didactique des langues car, d'un côté, elle peut être contre-productive et, de l'autre, son absence peut mener à une fossilisation de la langue de l'apprenant. Narcy-Combes (2009) dissocie le rôle de l'évaluateur/certificateur, dont la tâche consiste à classer l'apprenant dans un niveau de compétence, et celui du tuteur/médiateur qui accompagne l'apprenant dans un rythme de progression propre à lui. C'est ce dernier rôle (tuteur/médiateur) qui est censé être celui de l'enseignant car des corrections mal choisies peuvent être destructrices et causer des blocages

chez les apprenants. La meilleure façon d'aborder ce problème serait d'attirer l'attention des apprenants sur leurs erreurs persistantes sans, pour autant, se focaliser sur la justesse de la langue produite mais en leur montrant comment faire mieux.

2. Choisir des activités pédagogiques adéquates

2.1. Choisir des activités selon le niveau des étudiants

L'une des situations où les apprenants peuvent être découragés et démotivés est celle où l'enseignant opte pour des activités qui ne correspondent pas à leur niveau, soit des activités ayant besoin de compétences supérieures ou des activités trop faciles qui ne suscitent pas l'intérêt chez les étudiants avancés. Car bien que nous étudions ici un public d'étudiants universitaires, les niveaux de compétence avec lesquels ces étudiants arrivent à l'université ne correspondent guère à ce qui est censé être leur niveau à la sortie du lycée comme décrit dans les manuels scolaires dans les deux pays. Ainsi, l'enseignant doit veiller à choisir les bonnes activités et à les varier, notamment quand les étudiants d'un même groupe ont des niveaux très différents.

2.2. Mettre en place des activités interactives

Il faudrait mettre en place des activités susceptibles de créer davantage d'opportunités de communication. Par exemple, Cao (2009 ; 2011) montre que la perception de l'opportunité de communiquer par les apprenants est positivement corrélée à leur volonté de communiquer et cette perception passe notamment par la nature des activités mises en place. Lors de nos observations, nous avons constaté que certains enseignants choisissent des activités peu propices à la prise de parole. Lors de nos entretiens avec les étudiants, la question de l'inadéquation des activités avec les besoins et les envies des étudiants, qui aimeraient avoir plus d'opportunités de communiquer en classe, est soulevée par certains d'entre eux. L'enseignant doit aussi veiller à donner un temps de parole égal à tous les étudiants et s'assurer qu'aucun d'entre eux ne prennent le monopole sur des discussions ne laissant pas aux autres la possibilité de participer.

2.3. Favoriser le travail à deux et en petit groupe

Les résultats de notre enquête ont montré que les étudiants tendent à avoir un niveau de volonté de communiquer plus élevé lorsqu'ils travaillent à deux et le même phénomène se produit quand ils parlent à un camarade plutôt qu'à l'enseignant. Ceci nous amène alors à dire

que favoriser la collaboration entre les pairs dans ce type de configuration servirait à « décomplexer » les étudiants et à revaloriser leurs compétences.

2.4. Opter pour des activités réalistes, utiles et situées dans le contexte professionnel

L'approche didactique de la langue de spécialité doit viser un certain type de professionnalité en étant utilitariste à deux niveaux. Tout d'abord, nous convenons qu'il est nécessaire de situer les apprentissages dans le contexte professionnel [...] [N]ous ajoutons qu'il est alors indispensable d'articuler la définition de contenus avec les savoir-faire opérationnels dans des situations d'utilisation qui partagent certains aspects de la culture professionnelle. Le second niveau concerne l'utilité dans l'apprentissage : c'est elle qui, selon nous, doit primer et qui doit constituer le point de départ du cheminement transpositif (Deyrich, 2004 : 128).

Il est donc important de partir des spécificités du milieu professionnel correspondant à la filière d'étude pour proposer des activités utiles et motivantes pour les étudiants car donner la priorité à l'orientation professionnelle les motive en leur donnant le sentiment d'être concernés et préparés pour le métier qu'ils feront (Crosnier, 2008). La fiction à substrat professionnel (FASP), par exemple, est un bon moyen d'introduire des documents spécialisés du domaine professionnel comme supports pédagogiques qui enrichissent les cours de langue et garantissent à la fois l'authenticité de la langue de spécialité et offrent une ouverture à la culture professionnelle (O'Connell, 2011).

3. Sensibiliser les étudiants aux stratégies de communication

Faire prendre conscience aux étudiants de leurs possibilités et des différents moyens à leur disposition pour communiquer de manière plus efficace en langue cible est, selon nous, primordial. D'ailleurs, nombre de chercheurs préconisent l'efficacité de l'enseignement ou de la sensibilisation des étudiants au large éventail des stratégies de communication (par exemple, Canale, 1983 ; Dörnyei, 1995 ; Brown, 2000 ; Debra & Jeanette, 2004, Nakatani, 2005).

Dans notre étude, nous avons montré, par exemple, que les stratégies de communication lors de l'écoute sont peu utilisées par les participants alors que ces dernières sont très utiles dans la négociation du sens et le maintien de la conversation car elles permettent à l'apprenant d'interagir avec la personne qui lui adresse la parole en lui envoyant des signes de compréhension, par exemple, ou en demandant des explications, etc. Ainsi, nous suggérons que ce type de stratégies soit encouragé par les enseignants pour une communication plus efficace en situation d'interaction. Il serait, de plus, souhaitable que la formation des

enseignants de langue inclue une préparation à la mise en place des dispositifs nécessaires à cette question.

Conclusion générale

Nous avons étudié dans le cadre de ce travail de recherche deux variables relatives à la communication dans le contexte particulier de la classe de langue. Nous avons choisi la classe d'anglais dans un contexte LANSAD comme terrain d'étude. Nous nous sommes fixé des objectifs : l'analyse du niveau de la volonté de communiquer et l'emploi des stratégies de communication chez ces étudiants dans deux universités différentes, l'université de Béjaia en Algérie et l'université Toulouse 3 en France. Pour ce faire, nous avons recueilli des données quantitatives et qualitatives en employant divers outils de recherche afin d'identifier les différences entre les deux échantillons quant aux comportements stratégiques lors de la communication orale.

Cette étude s'articulait autour de sept questions de recherche auxquelles nous allons maintenant répondre, une à une, dans le cadre de cette conclusion générale.

D'abord, l'étude par questionnaires montre que la volonté de communiquer générale est moyenne chez les étudiants de notre échantillon total. Elle est aussi moyenne chez ceux de l'université de Béjaia et faible chez les étudiants de l'université Toulouse 3. Selon leurs déclarations sur les questionnaires, le premier groupe d'étudiants tend donc à avoir une plus grande volonté à prendre la parole en classe.

Notre analyse nous montre aussi que le degré de volonté de communiquer est variable selon la configuration de la classe : elle reste moyenne en situation de communication en petit groupe pour les deux parties de l'échantillon mais plus élevée que la volonté de communiquer générale. La volonté de communiquer en grand groupe, quant à elle, est faible ; le niveau de celle-ci est encore plus réduit que la volonté de communiquer générale. Ceci montre que les situations où l'audience est restreinte sont plus favorables et plus encourageantes pour la communication en langue cible. Dans le contexte de la classe, le travail à deux, notamment, est susceptible de réduire la réticence des apprenants et de les inciter à prendre davantage la parole et de pratiquer la langue.

La volonté de communiquer varie également selon les partenaires de la communication. Elle est plus faible lorsque l'apprenant est amené à communiquer dans des situations où l'enseignant est présent ou lorsque ce dernier est l'interlocuteur direct. La volonté de communiquer avec un camarade de classe est nettement plus forte chez les participants. En comparant les résultats obtenus pour ces deux situations, nous avons constaté que la participation de l'enseignant à une discussion tend à réduire la volonté de communiquer des apprenants qui, en revanche, se sentent plus à l'aise pour parler la langue avec leurs camarades de classe. Les entretiens que nous avons réalisés avec quelques étudiants nous ont révélé la gêne et la réticence de certains quant à la communication avec ou en présence de

l'enseignant. Cette réticence résulte principalement de facteurs affectifs souvent ressentis en classe : l'anxiété, la timidité, la peur de commettre des erreurs et de perdre la face, le manque d'affinités entre l'enseignant et l'étudiant, etc. A travers ces entretiens, nous avons d'ailleurs été à même de mieux comprendre certaines variables liées à la communication en classe de langue. Nombre de variables affectives surtout, mais aussi situationnelles, se sont avérées en relations directes avec les pratiques communicatives des étudiants en classe.

Nous nous sommes aussi interrogée sur la fréquence du recours des étudiants à l'utilisation des stratégies de communication dans la classe. Les étudiants de l'université de Béjaïa font souvent appel à ces dernières et les étudiants de l'université Toulouse 3, en revanche, ne les déploient que moyennement. Les stratégies de communication lors de la prise de parole sont largement plus employées que celles de l'écoute. En outre, une analyse des catégories de stratégies les plus utilisées et les moins utilisées par les deux échantillons donne une image plus claire des tendances stratégiques de chacun des deux groupes : s'ils utilisent exactement les mêmes catégories de stratégies, néanmoins, ce qui diffère, c'est la fréquence d'utilisation des catégories. A titre d'exemple, la moyenne de l'utilisation des stratégies socio-affectives est placée en deuxième position des stratégies les plus utilisées chez les étudiants de l'université de Béjaïa et en quatrième position chez les étudiants de l'université Toulouse 3. Il est à noter que les étudiants de l'université de Béjaïa s'avèrent plus enclins à l'utilisation des stratégies d'abandon par rapport aux étudiants de l'université Toulouse 3. Les étudiants de l'université de Béjaïa adoptent aussi des stratégies d'écoute plus fréquemment que ceux de Toulouse 3.

Nous avons également procédé à une analyse plus fine car nous avons établi la liste des stratégies (individuelles et non pas par catégorie) les plus utilisées et les moins utilisées par les deux échantillons. Les résultats obtenus nous ont permis de constater que les étudiants de l'université de Béjaïa ont beaucoup plus tendance à se focaliser sur l'exactitude de leurs messages (une stratégie de justesse et une stratégie de fluidité en première et deuxième position respectivement). Cette focalisation sur l'exactitude de leurs phrases les pousse à fréquemment adopter une stratégie de réduction et d'altération du message. Les étudiants de Toulouse 3, quant à eux, accordent beaucoup plus d'importance à la bonne réception de leurs messages par l'interlocuteur. Trois des stratégies les plus utilisées dans leur cas sont des stratégies de négociation du sens lors de la prise de parole : ils observent les réactions de leurs interlocuteurs, ils s'assurent de la compréhension de leurs messages et ils donnent des exemples pour mieux se faire comprendre. Dans les deux groupes, les stratégies de communication lors de la prise de parole sont largement plus employées que celles de

l'écoute. Ceci nous amène à dire que ces étudiants sont plus actifs lorsqu'ils prennent la parole et passifs lorsqu'ils écoutent.

Nous avons croisé les résultats de nos questionnaires de façon à définir les stratégies de communication employées par des étudiants ayant différents niveaux de volonté de communiquer. Ce croisement nous indique que le type de stratégies choisi varie selon que le niveau de volonté de communiquer est faible ou fort chez l'étudiant en les classant préalablement dans ces deux catégories et en calculant le coefficient de corrélation avec le logiciel Sphinx. Par exemple, les étudiants ayant une forte volonté de communiquer ont plus tendance à faire appel aux stratégies socio-affectives et aux stratégies de justesse, mais emploient moins de stratégies d'abandon et d'écoute. Les étudiants ayant une faible volonté de communiquer, en revanche, utilisent plus fréquemment les stratégies de réduction et d'altération du message et aussi une stratégie de justesse. Ils utilisent beaucoup moins les stratégies d'écoute. Certaines stratégies sont toutefois communes aux deux groupes de niveau de volonté de communiquer.

Nos observations en classe, par ailleurs, nous permettent de constater un écart important entre les déclarations des étudiants sur les questionnaires et les comportements réels en classe, notamment chez les étudiants de l'université de Béjaia. Néanmoins, nous ne pouvons pas prétendre à la fiabilité de cette conclusion car le nombre d'observations que nous avons effectuées à l'université de Béjaia est limité et ne nous permet pas une généralisation. Plus d'observations seraient nécessaires.

Cette recherche nous a permis d'identifier le niveau de la volonté de communiquer en classe des étudiants LANSAD et de nous renseigner sur ses différentes fluctuations et variations selon la taille du groupe et l'interlocuteur et de comprendre que certaines mesures doivent être prises pour aider les apprenants à sortir de leur réticence et à développer plus de volonté de communiquer.

Au vu des toutes ces informations, nous avons formulé des recommandations didactiques qui pourront aider l'enseignant à favoriser la prise de parole chez les étudiants de manière générale et les sensibiliser aux divers moyens, linguistiques et non linguistiques, qu'ils peuvent déployer afin de mener à bien la communication en langue anglaise.

Le travail de recherche que nous avons effectué est intéressant en ce qu'il établit la relation entre la volonté de communiquer et les stratégies de communication, ce qui ne s'est quasiment jamais fait auparavant. Les résultats que nous avons obtenus nous donnent une première indication sur ces deux variables dans deux pays différents. Toutefois, de plus amples recherches doivent être effectuées avec différents outils de collecte de données,

différents publics et sur une durée plus longue. Il serait aussi judicieux de faire une enquête plus approfondie sur la contribution des facteurs interculturels dans la détermination de la fluctuation de la volonté de communiquer et du choix des stratégies de communication.

Enfin, ce travail a mis en lumière le manque d'un secteur LANSAD en Algérie digne de ce nom à tous égards (formation des étudiants et des enseignants). Puisse cette thèse être un premier pas vers une réelle prise en compte de ce domaine.

Bibliographie et sitographie

I. BIBLIOGRAPHIE

- Abid-Houcine, A. (2007). Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais. *Droit et cultures*, 54 (2), 143-156. <http://droitcultures.revues.org/1860>, consulté le 15 juin 2014.
- Abrous, N. (2010). L'enseignement du tamazight (berbère) en Algérie : Genèse et contexte du lancement des classes pilotes dans les régions berbérophones en Algérie. *Langues et linguistique, revue internationale de linguistique et société*, 25-26, 11-28.
- Académie française. (SD). Voir sitographie.
- ACEDLE (2000). La recherche en didactique des langues en France : Manifeste pour le XXI^e siècle. In J. Billiez, C. Foerster, & D.L. Simon (Eds.), *La Didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité* (pp.7-8). Paris : ACEDLE.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- Baisnée, V. (2008). Autonomie et langue de spécialité : enjeux et perspectives. *Cahiers de l'APLIUT*, 27 (2), 66-76.
- Baker, S., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-341.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Benrabah, M. (2007a). Language-in-education planning in Algeria: Historical development and current issues. *Language Policy*, 6(2), 225-252.
- Benrabah, M. (2007b). The language planning situation in Algeria. In R.B. Kaplan & R.B. Baldauf (Eds.), *Language planning and policy in Africa (volume 2) Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia* (pp. 25-148). Clevedon: Multilingual Matters.
- Best, W. B., & Kahn, J. V. (1993). *Research in education* (7^e édition). New Delhi: Prentice-Hall of India Private Limited.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65(1), 24-35.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 100-118). Harlow, U.K.: Longman.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies : A psychological analysis of second language use*. Oxford, U.K. : Blackwell.
- Brooks, F. B. (1992). Can we talk? *Foreign Language Annals*, 25, 59-71.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4^e édition). New York: Longman.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness to communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69.
- Burroughs, N., Marie, V., & McCroskey, J. (2003). Relationships of self-perceived communication competence and communication apprehension with willingness to communicate : A comparison with first and second languages in Micronesia. *Communication Research Reports*, 20 (3), 230-239.

- Campus France. (2013). Voir sitographie.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. In J. C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. London : Longman.
- Cao, Y., & Philip, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate : A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493.
- Cao, Y. Q. (2009). *Understanding the notion of interdependence and the dynamics of willingness to communicate*. Thèse de doctorat. <http://researchspace.auckland.ac.nz> (consulté le 12/04/2013).
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39, 468-479.
- Castellotti, V. (2013). L'articulation recherche-intervention en DDL : Comment (ne pas) en sortir ? In Beacco, J.C. (Ed.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité* (pp. 74-98). Paris : Didier, collection langues et didactique.
- Cetinkaya, Y. B. (2005). *Turkish college students' willingness to communicate in English as a foreign language*. Thèse de doctorat. https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osul133287531&disposition=inline (consulté le 11/04/2013).
- Chachou, I. (2008). L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir. *Insaniyat*, 41. <http://insaniyat.revues.org/2322> (consulté le 31 mai 2016).
- Chaker, S. (1989). *Berbères aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.
- Chaker, S. (1992). La question berbère dans l'Algérie indépendante : La fracture inévitable? *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 65 (1), 97-105.
- Chaplier, C. (2012). Quelle autonomie d'apprentissage chez des étudiants LANSAD-sciences ? Cas de la présentation orale en anglais. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 137-157.
- Charos, C. (1994). *Personality and individual differences as predictors of second language communication : A casual analysis*. Thèse de doctorat. Université d'Ottawa, Canada.
- Chevalier, J.C. (2009). La France, pays monolingue ou multilingue ? *Synergies Italie*, 5, 79-85.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique — du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard Y. (1991) Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives: Selected papers from the first International Conference on Social Psychology and Language held at the University of Bristol, England, July 1979* (pp. 147-154). Oxford: Pergamon.

- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language & Social Psychology*, 5, 271-290.
- Clément, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language : The effects of context, norms and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 190-209.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, U.K. : Longman.
- Commission formations de la SAES. (2011). Voir sitographie.
- Commission nationale des programmes. (2005). Voir sitographie.
- Commission nationale des programmes. (2006). Voir sitographie.
- Conseil de l'Europe. (2010). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Recueil de textes (Langues régionales ou minoritaires, n°7)*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4^e édition). London : Hodder Education.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 15-19). London : Longman.
- Crosnier, E. (2008). LEA/LANSAD : Convergences/Divergences. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVII, (1), 18-31.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89 (i), 19-36.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international.
- Dabène, L. (1989). Exposé introductif. *Actes du premier colloque de l'A.C.E.D.L.E*, École Normale supérieure de Saint-Cloud, 19-20 septembre, 4-8.
- Dawson, C. (2002). *Practical research methods*. Oxford, UK: How To Books Ltd.
- Décure, N. (2005). La modernité : un plaidoyer pour le jeu. *Passerelle*. Actes du colloque international *Langues et modernité* du 12 au 15 mars 2004, Oran Es-Senia, Algérie, n° spécial, 33-50.
- Décure, N., & Lavinal, F. (2010). Une main de fer dans un gant de velours : séduire pour enseigner. *Les Après-midi de LAIRDI*, 16, 63-75.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2010). Voir sitographie.
- Derradji, Y. (2010) : Vous avez dit langue étrangère, le Français en Algérie ? <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html> (consulté le 15/02/2014).
- Deyrich, M.-C. (2004). Exploration didactique de la langue du milieu professionnel à l'université : quel apport pour la définition de tâches d'enseignement-apprentissage ? *ASp*, 43-44, 125-134.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 55-81.

- Dörnyei, Z. (2003a). Attitudes, orientations, and motivations in language learning : Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 3–32). Oxford : Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2003b). *Questionnaires in second language research : Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner : Individual differences in second language acquisition. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates. Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1995). Communication strategies : An empirical analysis with retrospection. *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, 21(1)137-150.
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275-300.
- Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language : Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210.
- Doucet, J.-P. (2015). Voir sitographie.
- Dourari, A. (2011a). Politique linguistique en Algérie : entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société (première partie). *Le Soir d'Algérie*. <http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2011/10/25/article.php?sid=124924&cid=41>, consulté le 15/04/2014.
- Dourari, A. (2011b). Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société (deuxième partie). *Le Soir d'Algérie*. <http://lesoirdalgerie.com/articles/2011/10/26/41-124984.php>, consulté le 15/04/2014.
- Education First (2015). Voir sitographie.
- El Hage, F., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : Une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Education et socialisation*, 36. <http://edso.revues.org/1048> (consulté le 01 juin 2016).
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition* (2^e édition). London : SAGE.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder, *The handbook of applied linguistics* (pp. 525-551). U.K. : Blackwell Publishing Ltd.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition : A literature review*. Report to the ministry of education. Auckland, Australia : UniServices Limited.
- Euromonitor international. (2012). The benefits of the English language for individuals and societies: Quantitative indicators from Algeria, Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon, Morocco, Tunisia and Yemen. London, UK. : Euromonitor international Ltd.
- Eysenck, S., & Zuckerman, M. (1978). The relationship between sensation-seeking and Eysenck's dimensions of personality. *British Journal of Psychology*, 69, 483-487.
- Færch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). Harlow, U.K. : Longman.
- Færch, C., & Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34 (1), 45-63.
- Farrell, T.S. C., & Jacobs, G.M. (2010). *Essentials for successful English language teaching*. London: Continuum International Publishing Group.

- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. (3^e édition). Laval, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Franck, M. (2004). Les entreprises françaises mondiales et l'usage du français... *Hermès, La Revue*. 3(40), 158-162. www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-158.htm, (consulté le 15/05/2015).
- Freiermuth, M., & Jarrel, D. (2006). Willingness to communicate : Can online chat help? *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 189-212.
- Galmiche, D. (2014). Impact de la honte sur la motivation à apprendre et à utiliser la langue étrangère. *Etudes en didactique des langues (EDL)* 23-24, 103-117.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-Didier.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Language learning motivation : The student, the teacher and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6. 1-18.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1989). Incorporated repairs in nonnative discourse. In M. R. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation* (pp. 71-86). New York: Plenum Press.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). *Input, interaction, and second language production*. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Ghettas, C. (1998). Le passage du vernaculaire à l'arabe standard à l'école chez l'enfant algérien de 5 à 7 ans. In Billiz, J. (Ed.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* (pp. 241-248). Grenoble : LIDILEM-Grenoble III.
- Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Laros.
- Grandguillaume G. (1997). Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb. In F. Laroussi (Ed.), *Plurilinguisme et identité au Maghreb* (pp. 13-19). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Grandguillaume, G. (2010). L'Algérie pays francophone? In K. Malausséna & G. Sznicer (Eds.), *Traversées francophones* (pp. 102-114). Genève : Editions Suzanne Hurter.
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.). *Language learner strategies : Thirty years of research and practice* (pp. 9-28). Oxford : Oxford University Press.
- Guella, N. (2011). Emprunts lexicaux dans des dialectes arabes algériens. *Synergie Monde arabe* 8, 81-88.
- Guichon, N. 2007. Recherche-développement et didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle* 4, 37-54.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3^e édition). Harlow, U.K. : Pearson Education Limited.

- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use : the Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- Hatch, E. (1978a). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition* (pp.402-435). Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E. (1978b). Acquisition of syntax in a second language. In J. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning* (pp. 34-70). Rowley, MA: Newbury House.
- Hayes, D. P., Meltzer, L., & Lundberg, S. (1968). Information distribution, interdependence, and activity levels. *Sociometry*, 31, 162-179.
- Huang, X.H. & Van Naerssen, M. (1987). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 8 (3), 287-307.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore, USA : Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- International Crisis Group (ICG). (2003). Voir sitographie.
- Jeannot, L. & Chanier, T. (2008). Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. *Alsic*, 11 (2), 39-78.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277-292
- Kellerman, E., Bongaerts, T., & Poulisse, N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication. In R. Ellis (Ed.), *Second language acquisition in context* (pp.100-112). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Laffont, H., & Trouillon, J.-L. (2013). La recherche en anglais scientifique et la revue ASp : retour sur vingt ans de publications (1993-2012). *ASp*, 63, 113-158.
- Leclerc, J. (2012). Voir sitographie.
- Legendre, J. (2003). Voir sitographie.
- Légifrance (2000). Voir sitographie.
- Légifrance (2013). Voir sitographie.
- Légifrance (SD). Voir sitographie.
- Le Moigne, J. L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Lighbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3^e édition). Oxford : Oxford University Press.
- Lippa, R., A. (1994). *Introduction to Social Psychology* (2^e édition). Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- Littlewood, W. (2004). Second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics* (pp. 500-524). Oxford : Blackwell.

- Liu, M. H. (2005). Reticence in oral English language classrooms : A case study in China. *TESL Reporter*, 38(1), 1-16.
- Long, M. H. (1983). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press Inc.
- MacDonald, A. P. (1972). Does required participation eliminate volunteer differences? *Psychological Reports*, 31, 153-154.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate : A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in a second language: Individual decision making in a social context. Invited plenary in at the inauguration of the Chair in Multilingualism, Linguamón - Casa de les llengües. Barcelona.
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52, 537-564.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 587-605.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D., & Clement, R. (1996). A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its antecedents, and implications. *Paper presented at the 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä, Finland*.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1998). Conceptualising willingness to communicate in a L2 : A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency : The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Mariani, L. (1994). Developing strategic competence : towards autonomy in oral interaction. *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy - XX*, (1).
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.

- McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate : The construct and its measurement. *Paper presented at the meeting of the Annual Convention of the Speech Communication Association*, Denver, CO.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1979). The impact of communication apprehension on individuals in organizations. *Communication Quarterly*, 27, 55-61.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1982). Communication apprehension and shyness : Conceptual and operational distinctions. *Central States Speech Journal*, 33, 458-468.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. In J. C. McCroskey, & J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 129-156). Newbury Park, CA : SAGE.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate : Differing cultural perspectives. *Southern Communication Journal*, 56, 72-77.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate : A cognitive view. In M. Booth-Butterfield (Ed.), *Communication, Cognition and Anxiety* (pp.19-37). Newbury Park, CA : SAGE.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons : Social organization in the classroom*. Cambridge : Harvard University Press.
- Mémet, M. (2008). Aspects de la recherche en anglais de spécialité en France. *Cahier du CIEL 2007-2008*, 13-36.
- Mesgarshahr, A., & Abdollahzadeh, E. (2014). The impact of teaching communication strategies on EFL learners' Willingness to Communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(1). 51-76.
- Ministère de l'Éducation (2014). Voir sitographie.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). Voir sitographie.
- Mortensen, D. C., Arnston, P. H., & Lustig, M. (1977). The measurement of verbal predispositions : Scale development and application. *Human Communication Research*, 3, 146-158.
- Naiman, N., Froanlich, M., Stern, H. H., & Toedesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *Modern Language Journal*, 89, 76-91
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90, 151-168.
- Nakatani, Y., & Goh, C. (2007). A review of oral communication strategies : Focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies : Thirty years of research and practice* (pp. 207-227). Oxford : Oxford University Press.
- Narcy-Combes, J.-P. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVIII (3), 26-38.
- Nicolas, A. (2015). Voir sitographie.
- Observatoire des inégalités. (2014). Voir sitographie.

- O'Connell, A.-M. (2011). Approche pédagogique de la FASP : Erin Brockovich et la « class action » aux Etats-Unis. *Cahiers de l'APLIUT*, XXX (2), 129-137.
- Okabe. R. (1983). Cultural assumptions of East and West. Japan and the United States. In W. B. Gudykunst (Ed.). *Intercultural communication theory: International and intercultural communication annual*, VII. (pp. 21-44). Beverly Hills. CA: SAGE.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. J. & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York : Cambridge University Press.
- O'Neil, C. (1993). *Les Enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier (LAL).
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. New York : Newbury House.
- Oxford, R. L. (1996). *Language learning strategies around the world : Cross-cultural perspectives*. Manoa : University of Hawaii Press.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies : An overview. *GALA*, 1-25.
- Paribakht, T. (1986). On the pedagogical relevance of strategic competence. *TESL Canada Journal*, 3, 53-66.
- Peng, J. (2007). Willingness to communicate in an L2 and integrative motivation among college students in an intensive English language program in China. *University of Sydney Papers in TESOL*, 2, 33-59.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning condition, process, and outcomes? *Modern Language Journal*, 86, 1-19.
- Porquier, R. (1979). Stratégies de communication en langue non-maternelle. *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, 33, 39-52.
- Poulisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp. 57-89). Amsterdam : John Benjamins.
- Pouly, M. P. (2012). La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 133, <http://histoire-education.revues.org/2432> (consulté le 2/05/2016).
- Puren, C. (2013). Voir sitographie.
- Rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (2006-2007). Voir sitographie.
- Ricco, R. (2015). Voir sitographie.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt J., & Platt H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow, Essex : Longman.
- Rubin, J. (1975). What the « good language learner » can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.

- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies and learning* (pp. 15-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rubin, J., & Thompson I. (1994). *How to be a more successful language learner* (2^e édition.). Boston : Heinle & Heinle.
- Sallinen-Kuparinen, A., McCroskey, J., & Richmond, V. (1991). Willingness to communicate, communication apprehension, introversion, and self-reported communication competence : Finnish and American comparisons. *Communication Research Reports*, 8, 55-64.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories : An educational perspective* (6^e édition). Boston, USA: Pearson Education, Inc.
- Sebaa, R. (1996). *L'arabisation dans les sciences sociales : le cas de l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Sénat. (2015). Voir sitographie.
- Souriau, C. (1975). L'arabisation en Algérie. In CRESM (Eds.), *Introduction à l'Afrique du Nord contemporaine* (pp. 375-397). Paris : CNRS.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Stevick, E. (1989). *Success with foreign languages: Seven who achieved it and what worked for them*. New York: Prentice Hall International.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Taleb Ibrahim, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'année du Maghreb*, 1, 207-218.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage : A progress report. In H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL77 : Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp.194-203). Washington, D.C. : TESOL.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15 (3), 285-295.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of « communication strategy ». In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). London: Longman.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner : Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford : Oxford University Press.

- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Essex: Pearson Education.
- Tighilet, S. (2014). La volonté de communiquer: l'influence de l'appréhension et des perceptions? *Etudes en didactique des langues*, 23-24, 217-228.
- Tilmatine, M. (2012). Toponymie et aménagement linguistique : vers une terminologie amazighe? *Iles d'imesli*, 4, 81-116.
- Trouillon, J.-L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.
- Truchot, C. (2008). *Europe : L'enjeu linguistique*. Paris : La documentation française.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. UK : Cambridge University Press.
- Van der Maren, J.-M. (1995). Méthode de recherche pour l'éducation. Montréal : Les presses de l'université de Montréal.
- Váradi, T. (1973). Strategies of target language learning communication. *Paper presented at the VI Conference of the Romanian-English Linguistics Project*, Timisoara.
- Varonis, E., & Gass, S. M. (1985). Non-native / non-native conversations: A model for the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Vergnaud, G. (1983). *Rapport Carraz : Recherche en éducation et socialisation de l'enfant*. Paris : La documentation française.
- Wang, J. (2015). L'impact des stratégies et styles d'apprentissage sur le sentiment de réussite ou d'échec dans l'apprentissage de langues étrangères. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIV(2). <http://apliut.revues.org/5223> (consulté le 01/05/2016).
- Weaver, C. (2009). Trends in research on willingness to communicate. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT 2008 Conference Proceedings* (SP). Tokyo: JALT.
- Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualization of willingness to communicate in ESL. *Language, Culture and Curriculum*, 16(1), 18-38.
- Wenden, A. L. (1987). Conceptual background and utility. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies and learning* (pp. 3-14). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wilga, M. Rivers. (1987). *Interactive language teaching*. London : Cambridge University Press.
- Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15, 351-364.
- Willing, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Australia : NCRC.
- Wilson, G. (1978). Introversion/extraversion. In H. London & J. E. Exner (Eds.), *Dimensions of personality* (pp. 217-261). New York: John Wiley.
- Wilson, R. G., & Lynn, R. (1990). Personality, intelligence components and foreign language attainment. *Educational Psychology*, 10, 57-71.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language : The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66
- Yule, G., & Tarone, E. (1991). The other side of the page : Integrating the study of communication strategies and negotiated *input* in SLA. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language*

pedagogy research : A commemorative volume for Claus Færch (pp. 162–171). Clevedon, UK : Multilingual Matters.

II. SITOGRAPHIE

- Académie française. (SD). L'histoire. <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/lhistoire>, consulté le 25/02/2014.
- Campus France. (2013). L'essentiel des chiffres clés. http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/brochure_campusfrance_chiffres_cles_n7_esentiel.pdf, consulté le 10/11/2015.
- Commission formations de la SAES. (2011). Evolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD. http://saesfrance.org/arc/pdf/ASP-LANSAD-Didactique_de_l_anglais_DEFdoc.pdf, consulté le 11/02/2014.
- Commission nationale des programmes. (2005). Programme d'anglais deuxième langue étrangère. Filières : mathématiques/techniques-mathématiques/sciences expérimentales /gestion-économie/lettres/philosophie/langues étrangères. Deuxième année secondaire. <http://www.onefd.edu.dz/programme2as/anglais.pdf>, consulté le 14/04/2014.
- Commission nationale des programmes. (2006). programme d'anglais deuxième langue étrangère, filières : mathématiques/techniques-mathématiques/sciences expérimentales/gestion-économie/lettres/philosophie/langues étrangères, troisième année secondaire. <http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/English.pdf>, consulté le 14/04/2014.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2010). Les langues de France. <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Documentation-administrative/References-2010-les-langues-de-France>, consulté le 14/08/2014.
- Doucet, J.-P. (2015). Quelques lois marquantes du droit de la Révolution française. http://ledroitcriminel.free.fr/la_legislation_criminelle/anciens_textes/lois_penales_revolution_francaise/lois_penales_revolution_francaise_2.htm, consulté le 22/06/2015.
- Education First (2015). Indice de compétences en Anglais. <http://www.ef.fr/epi/>, consulté le 31/05/2016.
- International Crisis Group (ICG). (2003). L'Algérie: Agitation et impasse en Kabylie, rapport ICG Afrique du Nord / Moyen-Orient n°15. <http://www.crisisgroup.org/~media/Files/Middle%20East%20North%20Africa/North%20Africa/Algeria/French%20translations/Algeria%20Unrest%20and%20Impasse%20in%20Kabylia%20French.pdf>, consulté le 16/08/2013.
- Leclerc, J. (2012). L'arabe. *Aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_inter_arabe.htm, consulté le 14/10/2014.
- Legendre, J. (2003). *L'enseignement des langues étrangères en France*. Rapport d'information n° 63 (2003-2004), fait au nom de la commission des affaires culturelles. <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>, consulté le 30/05/2015.
- Légifrance (2000). Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement de langues et dialectes locaux (loi Deixonne) abrogée en 2000. <https://www.legifrance.gouv.fr/>

- affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000886638#LEGIARTI000006272594, consulté le 22/06/2015.
- Légifrance (2013). LOI n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche – Article 2. https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/22/ESRJ1304228L/jo/article_2, consulté le 31/05/2015.
- Légifrance. (Sans date). Ordonnance du 25 août 1539 sur le fait de la justice (dite ordonnance de Villers-Cotterêts). http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=DCA8FFF7D49A1CE846B9EAE5ED994DCE.tpdila15v_3?cidTexte=JORFTEXT000000501354&dateTexte=20150622_, consulté le 22/06/2015.
- Ministère de l'Éducation (2014). *Politique éducative le socle commun de connaissances et de compétences*. <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>, consulté le 12/04/2014.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2012-2013 : afflux de nouveaux bacheliers, attractivité des grandes écoles et du privé. *Note d'information 14.01*. http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/58/8/NI_MESR_14_01_303588.pdf, consulté le 12/11/2015.
- Nicolas, A. (2015). Combien de Français parle vraiment une langue régionale ? http://www.francetvinfo.fr/societe/combien-de-francais-parlent-vraiment-une-langue-regionale_952677.html, consulté le 20/08/2015.
- Observatoire des inégalités. (2014). Filles et garçons dans l'enseignement supérieur : des parcours différenciés. <http://www.inegalites.fr/spip.php?article1096>, consulté le 12/11/2015.
- Puren, C. (2013). Cours en ligne : Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures. <http://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>, consulté le 15/02/2014.
- Rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (2006-2007). La francophonie dans le monde. http://www.francophonie.org/IMG/pdf/La_francophonie_dans_le_monde_2006-2007.pdf, consulté le 15/02/2014.
- Ricco, R. (2015). Analyse de corrélation. Etude des dépendances : variables quantitatives. http://eric.univ-lyon2.fr/~ricco/cours/cours/Analyse_de_Correlation.pdf, consulté le 15/12/2015.
- Sénat. (2015). Dossier d'histoire : Les lois scolaires de Jules Ferry. <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/>, consulté le 28/07/2015.

Annexes

Annexe 1 – L’observation des classes

Annexe 1a – L’université de Béjaia

		Opportunité de communiquer										
Enseignants	Niveau d'étude	Taille groupe	Créneau horaire	Config. salle	Type d'activités	Intérêt de l'activité pour la VDC	Interventions des étudiants			Stratégies de communication des étudiants		
							Total	Moyenne du nombre d'interventions par étudiant	Variation	Total	Moyenne du nombre de stratégies par étudiant	Variation
A1	M1	16	9.40-11.10	rangées	Grammaire: leçon + exercices	*	53	3,31	0 à 13	16	1	0 à 2
N1	L3	23	11.10-12.40	rangées	Grammaire: leçon + exercices	*	62	2,69	0 à 5	19	0,82	0 à 2
K1	M1	5	13.30-15.00	rangées	Lecture d'article, compréhension écrite + grammaire	**	86	17,2	0 à 26	18	3,6	0 à 9

Annexe 1b – L'université Toulouse 3

		Taille groupe	Créneau horaire	Config. salle	Type d'activités	Intérêt de l'activité pour la VDC	Interventions des étudiants			Stratégies de communication des étudiants		
Enseignant	Niveau d'étude						Total	Moyenne du nb d'interventions par étudiant	Variation	Total	Moyenne du nb de stratégies par étudiant	Variation
B1-1	L2	13	15.45-17.45	U + rangées	Rappel du W précédent <i>Listening</i> : anticipation (avec vocab.) + <i>listening</i> + Discussion orale	**	302	23,2	0 à 57	21	1,6	0 à 6
B2-1	L2	13	13.30-15.30	U + rangées	Rappel du W précédent <i>Listening</i> : anticipation (avec vocab.) + <i>listening</i> + Discussion orale	**	213	16,3	0 à 35	49	3,7	0 à 12
B3-1	L1	19	15.45-17.45	U + rangées	<i>Listening</i> : anticipation (avec vocab.) + <i>listening</i> + exos	**	118	6,2	0 à 24	15	0,78	0 à 2
B3-2	L1	22	15.45-17-45	U + rangées	<i>Speed test</i> (oral) <i>Listening</i> : anticipation (avec vocab.) + <i>listening</i> + questions	***	106	4,81	0 à 12	53	2,4	0 à 7
B4-1	L2	15	13.30-15.30	U + rangées	Rappel du W précédent <i>Listening</i> : anticipation (avec vocab.) + <i>listening</i> + exos Activités orales	**	171	11,4	0 à 25	31	2,06	0 à 6
B5-1	L3	16	13.30-15.30	labo MM rangées	Comment faire une présentation PPT présentation de l'enseignant au tableau + vidéos sur <i>body language</i>	0 (CM)	27	1,68	0 à 4	13	0,81	0 à 3

E1-1	L3	9	15.30-17.30	U	Donner une opinion <i>Listening W</i> à 2 (questions) <i>Guessing game</i> Jeux de voc.	***	102	11,3	0 à 25	88	9,7	2 à 25
E1-2	L3	7	15.30-17.30	U	<i>Listening W</i> à 2 Questions pour exo lacunaire Lecture article et exos oraux (rapport, convaincre)	***	128	18,2	8 à 46	54	7,7	4 à 13
E1-3	L3	11	15.30-17.30	U	Voc. et gram. (exos écrits puis correction collective) Oral: convaincre un public <i>Listening</i>	***	171	15,5	6 à 34	34	3,1	0 à 7
E2-1	L3	18	17.45-19.45	U	Rituel (coup de cœur) Oral: convaincre Jeu de tabou	***	66	3,6	0 à 13	54	3	0 à 10
E2-2	L3	13	17.45-19.45	U	Jeu - <i>Listening</i> Questions- réponses sur <i>listening</i> Lecture d'article + exos (rapporter et convaincre)	***	179	13,7	0 à 37	46	3,5	0 à 13
E2-3	L3	17	17.45-19.45	U	<i>Listening W</i> à 2 Questions pour exo lacunaire Lecture article et exos oraux (rapport, convaincre)	***	286	16,8	5 à 32			
E3-1	M1	6	13.30-15.30	U	Entretien d'embauche téléphonique et en présentiel (questions probables et réponses)	***	56	9,3	6 à 15	37	6,1	2 à 11
E3-2	M1	13	13.30-15.30	U	Jeu de rôles (entretien d'embauche) avec instructions	***	92	7,1	2 à 21	22	1,6	0 à 5
E3-3	M1	10	13.30-15.30	U	<i>Brainstorming</i> - Discussion Jeu de rôles W à 2 oral (définition de concepts)	***	224	22,4	2 à 46	69	6,9	0 à 17
E3-4	M1	6	13.30-15.30	U	Présentations orales Jeux de cartes (voc. Bio.)	***	63	10,5	5 à 20	56	9,3	5 à 19

R1-1	L3	8	13.30-15.30	labo MM rangées	Présentation personnelle inventée orale au tableau avec préparation à 2 sur un plan donné par prof	*	51	6,7	0 à 30	34	4,1	2 à 8
R1-2	L3	13	13.30-15.30	labo MM rangées	Critique filmique (<i>Global warming</i>): visionnage par séquences suivies de discussion et questions	***	187	14,3	0 à 79	36	2,7	0 à 12
R1-3	L3	5	13.30-15.30	labo MM rangées	Correction d'un test 1 test de <i>listening</i> (vidéo)	0	64	12,8	1 à 32	18	3,6	0 à 9
R1-4	L3	10	13.30-15.30	labo MM rangées	Test oral: présentation individuelle au tableau	**				109	10,9	8 à 15
R2-1	L3	23	15.45-17.45	labo MM rangées	Critique filmique (<i>Global warming</i>): visionnage par séquences suivies de discussion et questions	***	39	1,6	0 à 79	15	0,6	0 à 2
R3-1	L2	19	15.45-17.45	labo MM rangées	Liste de vocabulaire Lecture d'article Film	**						
R3-2	L2	13	15.45-17.45	labo MM rangées	Critique filmique (<i>Global warming</i>): visionnage par séquences suivies de discussion et questions	***	187	14,3	0 à 79	36	2,7	0 à 12
R3-3	L2	18	15.45-17.45	labo MM rangées	Critique filmique (<i>Global warming</i>): visionnage par séquences suivies de discussion et questions	***	136	7,5	0 à 47	27	1,5	0 à 7
R3-4	L2	17	15.45-17.45	labo MM rangées	Critique filmique (<i>Global warming</i>): visionnage par séquences suivies de discussion et questions	***	299	17,5	0 à 82	64	3,7	
R3-5	L2	17	15.45-17.45	labo MM rangées	Un groupe de 5 étudiants fait le cours: exposé sur le don d'organes, le trafic; questionnaire à remplir, (non exploité)	*** (pour les 5) / 0 (pour les autres				59	3,4	0 à 13

H1-1	L3	15	7.45-9.45	rangées	Vocabulaire (exos écrits, corr. orale + <i>guessing words</i>)	*	63	2,2	0 à 12	6	0,4	0 à 3
H1-2	L3	14	7.45-9.45	rangées	Exo lacunaire écrit + corr. orale Grammaire (exos écrits + corr. Orale) Préparation à une présentation orale	*	124	8,8	1 à 20	13	0,9	0 à 6
H1-3	L3	4	7.45-9.45	rangées	Jeu: (<i>Getting to know each other</i>) Listening (+ questions)	**	136	34	23 à 44	19	4,7	1 à 9
H1-4	L3	16	7.45-9.45	rangées	Vocabulaire (exos écrits, corr. orale) W à 2 : getting to know each other listening	**	224	14	8 à 32	20	1,2	0 à 4

Annexe 2 – Le questionnaire

I. Informations générales

Age

Sexe

Intitulé de la formation suivie

Langue maternelle

Autres langues parlées.....

Nombre d'années d'apprentissage de l'anglais

Contexte d'apprentissage (*Vous pouvez cocher plusieurs cases*)

Ecole ☐

Collège ☐

Lycée ☐

Université ☐

Pays anglophone ☐

Vous êtes-vous déjà rendu-e dans un pays anglophone?

Oui ☐

Non ☐

Si oui, combien de temps y êtes-vous resté-e?

Aimez-vous l'anglais?

Oui ☐

Non ☐

Classez les langues que vous parlez par ordre de préférence

1.

2.

3.

4.

5.

Parlez-vous volontiers dans votre langue maternelle ?

Oui ☐

Non ☐

II – Volonté de communiquer en classe d’anglais langue étrangère

Définition: La volonté de communiquer est un choix de s’impliquer dans une situation communicative quand une occasion est offerte.

Vous trouverez ci-dessous 14 situations de classe dans lesquelles vous pouvez décider de communiquer ou de ne pas communiquer en anglais. Indiquez la fréquence de votre volonté de communiquer en anglais dans ces différentes situations en choisissant parmi les options suivantes :

1. Jamais 2. Rarement 3.Souvent 4. Toujours

	Item	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
1	Répondre à une question posée par l’enseignant.				
2	Intervenir spontanément en classe.				
3	Poser une question à l’enseignant-e pendant le cours.				
4	Poser une question à l’enseignant-e en privé après le cours.				
5	Demander à l’enseignant-e de clarifier un point.				
6	Présenter un exposé devant toute la classe.				
7	Présenter son propre point de vue en classe.				
8	Participer aux discussions en classe.				
9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux.				
10	Commenter le point de vue d’un/une camarade de classe.				
11	Aider un/une camarade à comprendre.				
12	Initier une conversation en classe.				
13	Aider un/une camarade à répondre à une question.				
14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe.				

III – Stratégies de communication en classe d’anglais langue étrangère

Lisez la liste d’activités décrites ci-dessous, puis répondez en choisissant parmi les options suivantes :

1. Jamais 2. Rarement 3. Souvent 4. Toujours

Item		Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
1	Je pense d’abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis la phrase en anglais.				
2	Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle.				
3	Je me corrige quand je commets une erreur.				
4	Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre.				
5	Je réduis le message et j’utilise des expressions simples.				
6	Je remplace un message par un autre à cause d’un sentiment d’incapacité à transmettre le message original.				
7	J’essaie de regarder mon interlocuteur-trice dans les yeux quand je parle.				
8	J’essaie d’avoir recours aux gestes et aux expressions faciales quand je n’arrive pas à bien m’exprimer.				
9	Je laisse un message inachevé à cause d’une difficulté linguistique.				
10	Je demande l’aide des autres quand je rencontre une difficulté à bien communiquer.				
11	Je m’assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis.				
12	Je répète ma phrase jusqu’à ce que mon interlocuteur-trice comprenne.				
13	J’observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle.				
14	Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis.				
15	Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j’ai des difficultés à comprendre.				
16	Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s’assurer que j’ai bien compris son message.				
17	Je demande à l’interlocuteur-trice d’utiliser des mots simples et de parler lentement pour mieux le/la comprendre.				

18	J'envoie des signes de compréhension pour éviter l'interruption de la communication.				
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase.				
20	Je demande à l'interlocuteur-trice de citer des exemples pour mieux comprendre ce qu'il/elle dit.				
21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation.				
22	J'emploie des mots qui me sont familiers.				
23	Je renonce à transmettre un message et je dis seulement quelques mots quand je ne trouve pas quoi dire.				
24	J'essaye d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase.				
25	Je change ma façon de dire les choses selon le contexte.				
26	J'essaye de parler clairement et à haute voix pour que les autres interlocuteurs m'entendent bien.				
27	Je fais attention au rythme et à l'intonation quand je parle.				
28	Je prête attention à la fluidité de la conversation.				
29	Je remarque quand j'utilise une règle de grammaire que j'ai apprise dans une phrase lorsque je parle.				
30	J'utilise souvent des : « mmm », « euuhh »... quand les mots ne me viennent pas à l'esprit.				
31	J'essaye toujours de donner une bonne impression à mon interlocuteur quand je parle.				
32	Ça m'est égal de prendre des risques même si je sais que je pourrai commettre des fautes.				
33	J'essaye toujours d'apprécier la conversation en anglais.				
34	J'essaye de me détendre lorsque je me sens stressé-e.				
35	Je m'encourage constamment à exprimer ce que je veux dire ou transmettre.				
36	J'essaye de parler comme un interlocuteur natif (un Anglais, un Américain, un Australien, etc.).				

Annexe 3 – La volonté de communiquer

Annexe 3a – La volonté de communiquer (échantillon global)

La volonté de communiquer générale

Item		Moyenne
1	Répondre à une question posée par l'enseignant-e	2,62
2	Intervenir spontanément en classe	2,17
3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours	2,21
4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours	1,96
5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point	2,23
6	Présenter un exposé devant toute la classe	1,59
7	Présenter son propre point de vue en classe	2,27
8	Participer aux discussions en classe	2,55
9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux	2,97
10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe	2,22
11	Aider un/une camarade à comprendre	2,77
12	Initier une conversation en classe	1,86
13	Aider un/une camarade à répondre à une question	2,47
14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe	2,03
Moyenne		2,28

La volonté de communiquer en petit groupe

Item		Moyenne
Item 4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours	1,96
Item 9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux	2,97
Item 11	Aider un/une camarade à comprendre	2,77
Item 13	Aider un/une camarade à répondre à une question	2,47
Moyenne		2,54

La volonté de communiquer en grand groupe

Item		Moyenne
Item 1	Répondre à une question posée par l'enseignant-e	2,62
Item 2	Intervenir spontanément en classe	2,17
Item 3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours	2,21
Item 5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point	2,23
Item 6	Présenter un exposé devant toute la classe	1,59
Item 7	Présenter son propre point de vue en classe	2,27
Item 8	Participer aux discussions en classe	2,55

Item 10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe	2,22
Item 12	Initier une conversation en classe	1,86
Item 14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe	2,03
Moyenne		2,17

La volonté de communiquer dans l'interaction enseignant-étudiant

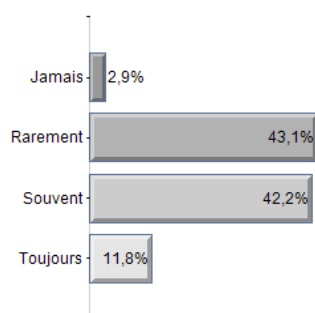
Item		Moyenne
1	Répondre à une question posée par l'enseignant-e	2,62
2	Intervenir spontanément en classe	2,17
3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours	2,21
4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours	1,96
5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point	2,23
6	Présenter un exposé devant toute la classe	1,59
7	Présenter son propre point de vue en classe	2,27
8	Participer aux discussions en classe	2,55
12	Initier une conversation en classe	1,86
14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe	2,03
Moyenne		2,14

La volonté de communiquer dans l'interaction étudiant-étudiant

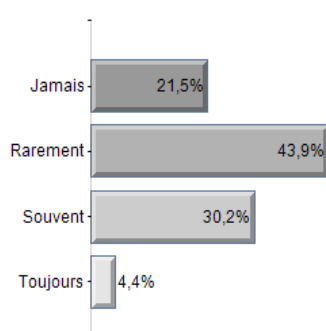
Item		Moyenne
9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux	2,97
10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe	2,22
11	Aider un/une camarade à comprendre	2,77
13	Aider un/une camarade à répondre à une question	2,47
Moyenne		2,28

Annexe 3b – La volonté de communiquer par item (échantillon global)

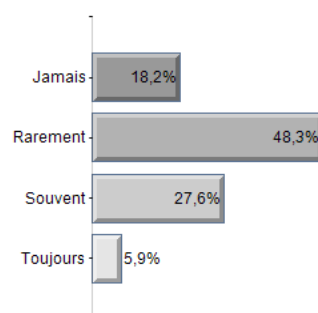
1. Répondre à une question posée par l'enseignant-e



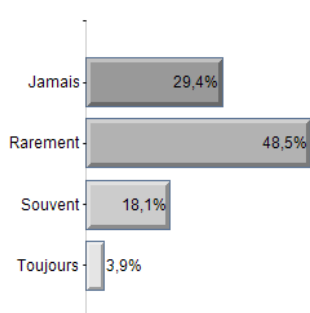
2. Intervenir spontanément en classe



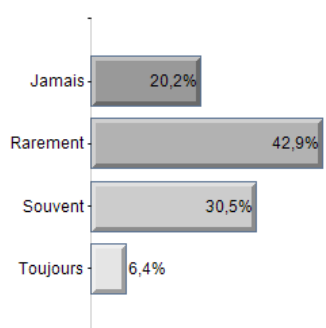
3. Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours



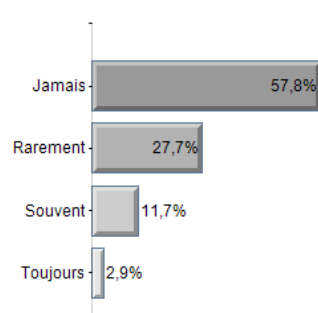
4. Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours



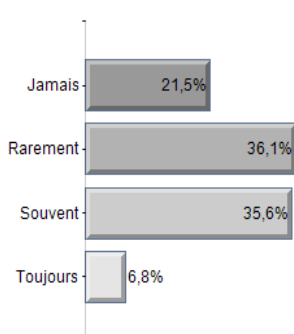
5. Demander à l'enseignant-e de clarifier un point



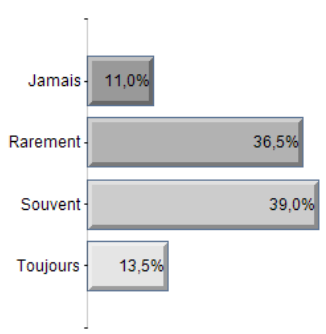
6. Se proposer à présenter un exposé devant toute la classe



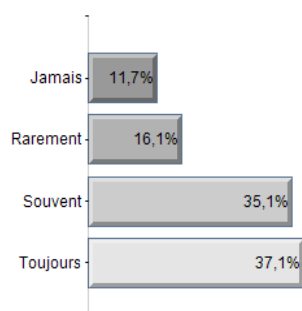
7. Présenter son propre point de vue en classe



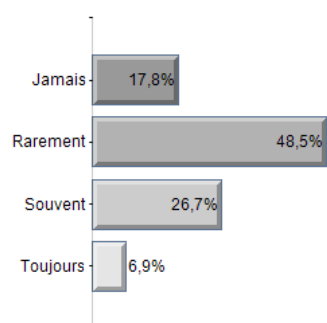
8. Participer aux discussions en classe



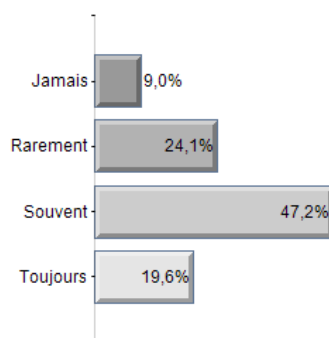
9. Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux



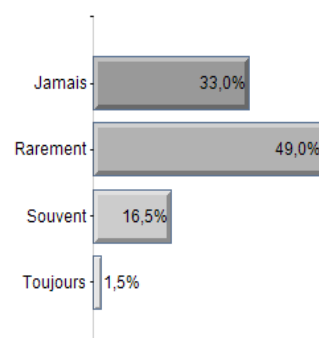
10. Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe



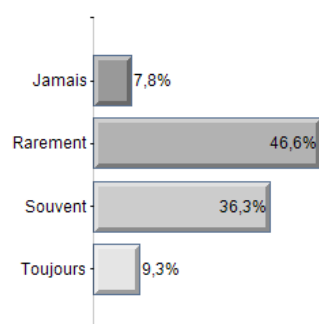
11. Aider un/une camarade à comprendre



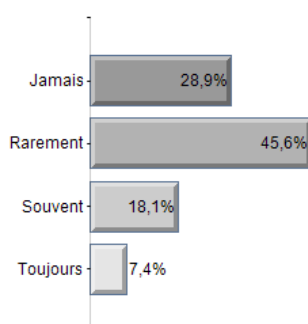
12. Initier une conversation en classe



13. Aider un/une camarade à répondre à une question



14. Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe



Annexe 3c – La volonté de communiquer des étudiants de Béjaia

La volonté générale de communiquer

Item		Moyenne
1	Répondre à une question posée par l'enseignant-e	2,61
2	Intervenir spontanément en classe	2,35
3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours	2,26
4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours	2,10
5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point	2,35
6	Présenter un exposé devant toute la classe	1,77
7	Présenter son propre point de vue en classe	2,34
8	Participer aux discussions en classe	2,46
9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux	2,79
10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe	2,23
11	Aider un/une camarade à comprendre	2,86
12	Initier une conversation en classe	1,84
13	Aider un/une camarade à répondre à une question	2,69
14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe	2,19
Moyenne		2,35

La volonté de communiquer en petit groupe

Item		Moyenne
4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours	2,10
9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux	2,79
11	Aider un/une camarade à comprendre	2,86
13	Aider un/une camarade à répondre à une question	2,69
Moyenne		2,61

La volonté de communiquer en grand groupe

Item		Moyenne
1	Répondre à une question posée par l'enseignant-e	2,61
2	Intervenir spontanément en classe	2,35
3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours	2,26
5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point	2,35
6	Présenter un exposé devant toute la classe	1,77
7	Présenter son propre point de vue en classe	2,34
8	Participer aux discussions en classe	2,46
10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe	2,23

12	Initier une conversation en classe	1,84
14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe	2,19
Moyenne		2,24

La volonté de communiquer dans l'interaction enseignant-étudiant

Item		Moyenne
1	Répondre à une question posée par l'enseignant-e	2,61
2	Intervenir spontanément en classe	2,35
3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours	2,26
4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours	2,10
5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point	2,35
6	Présenter un exposé devant toute la classe	1,77
7	Présenter son propre point de vue en classe	2,34
8	Participer aux discussions en classe	2,46
12	Initier une conversation en classe	1,84
14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe	2,19
Moyenne		2,22

La volonté de communiquer en classe dans l'interaction étudiant-étudiant

Item		Moyenne
9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux	2,79
10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe	2,23
11	Aider un/une camarade à comprendre	2,86
13	Aider un/une camarade à répondre à une question	2,69
Moyenne		2,64

Annexe 3d – La volonté de communiquer des étudiants de Toulouse 3

La volonté de communiquer générale

Item		Moyenne
1	Répondre à une question posée par l'enseignant-e	2,61
2	Intervenir spontanément en classe	2
3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours	2,15
4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours	1,83
5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point	2,10
6	Présenter un exposé devant toute la classe	1,45
7	Présenter son propre point de vue en classe	2,22
8	Participer aux discussions en classe	2,52
9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux	3,09
10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe	2,15
11	Aider un/une camarade à comprendre	2,61
12	Initier une conversation en classe	1,78
13	Aider un/une camarade à répondre à une question	2,28
14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe	1,91
Moyenne		2,19

La volonté de communiquer en petit groupe

Item		Moyenne
Item 4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours	1,83
Item 9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux	3,09
Item 11	Aider un/une camarade à comprendre	2,61
Item 13	Aider un/une camarade à répondre à une question	2,28
Moyenne		2,45

La volonté de communiquer en grand groupe

Item		Moyenne
Item 1	Répondre à une question posée par l'enseignant-e	2,61
Item 2	Intervenir spontanément en classe	2
Item 3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours	2,15
Item 5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point	2,10
Item 6	Présenter un exposé devant toute la classe	1,45
Item 7	Présenter son propre point de vue en classe	2,22
Item 8	Participer aux discussions en classe	2,52
Item 10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe	2,15

Item 12	Initier une conversation en classe	1,78
Item14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe	1,91
Moyenne		2,08

La volonté de communiquer en classe dans l'interaction enseignant-étudiant

Item		Moyenne
1	Répondre à une question posée par l'enseignant-e	2,61
2	Intervenir spontanément en classe	2
3	Poser une question à l'enseignant-e pendant le cours	2,15
4	Poser une question à l'enseignant-e en privé après le cours	1,83
5	Demander à l'enseignant-e de clarifier un point	2,10
6	Présenter un exposé devant toute la classe	1,45
7	Présenter son propre point de vue en classe	2,22
8	Participer aux discussions en classe	2,52
12	Initier une conversation en classe	1,78
14	Se porter volontaire pour participer à toutes les activités en classe	1,91
Moyenne		2,05

La volonté de communiquer en classe dans l'interaction étudiant-étudiant

Item		Moyenne
9	Parler à son/sa partenaire pendant le travail à deux	3,09
10	Commenter le point de vue d'un/une camarade de classe	2,15
11	Aider un/une camarade à comprendre	2,61
13	Aider un/une camarade à répondre à une question	2,28
Moyenne		2,53

Annexe 4 – Les stratégies de communication

Annexe 4a – Les stratégies de communication (échantillon global)

Item		Moyenne
1	Je pense d'abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis la phrase en anglais.	2,62
2	Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle.	2,82
3	Je me corrige quand je commets une erreur.	3,18
4	Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre.	2,99
5	Je réduis le message et j'utilise des expressions simples.	3,06
6	Je remplace un message par un autre à cause d'un sentiment d'incapacité à transmettre le message original.	2,66
7	J'essaie de regarder mon interlocuteur-trice dans les yeux quand je parle.	2,90
8	J'essaie d'avoir recours aux gestes et aux expressions faciales quand je n'arrive pas à bien m'exprimer.	2,89
9	Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique.	2,10
10	Je demande l'aide des autres quand je rencontre une difficulté à bien communiquer.	2,46
11	Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis	3,16
12	Je répète ma phrase jusqu'à ce que mon interlocuteur-trice comprenne.	2,79
13	J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle.	3,15
14	Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis.	3,09
15	Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre.	3,05
16	Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s'assurer que j'ai bien compris son message.	2,27
17	Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre.	2,21
18	J'envoie des signes de compréhension pour éviter l'interruption de la communication.	2,73
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur/trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase.	2,18
20	Je demande à l'interlocuteur-trice de citer des exemples pour mieux comprendre ce qu'il/elle dit.	2,48
21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation.	2,22

22	J'emploie des mots qui me sont familiers.	3,08
23	Je renonce à transmettre un message et je dis seulement quelques mots quand je ne trouve pas quoi dire.	2,5
24	J'essaie d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase.	2,10
25	Je change ma façon de dire les choses selon le contexte.	2,71
26	J'essaie de parler clairement et à haute voix pour que les autres interlocuteurs m'entendent bien.	2,90
27	Je fais attention au rythme et à l'intonation quand je parle.	2,51
28	Je prête attention à la fluidité de la conversation.	2,58
29	Je remarque quand j'utilise une règle de grammaire que j'ai apprise dans une phrase lorsque je parle.	2,53
30	J'utilise souvent des « mmm », « euuhh », quand les mots ne me viennent pas à la tête.	2,77
31	J'essaie toujours de donner une bonne impression à mon interlocuteur quand je parle.	3,02
32	Ça m'est égal de prendre des risques même si je sais que je pourrai commettre des fautes.	2,71
33	J'essaie toujours d'apprécier la conversation en anglais.	3,03
34	J'essaie de me détendre lorsque je me sens stressé-e.	3
35	Je m'encourage constamment à exprimer ce que je veux dire ou transmettre.	2,79
36	J'essaie de parler comme un interlocuteur natif (un Anglais, un Américain, un Australien, etc.).	2,57
	Moyenne	2,72

Annexe 4b – Les catégories de stratégies de communication

Catégories principales des stratégies de communication	Les sous-catégories des stratégies de communication
Stratégies de prise de parole	
<i>Stratégies socio-affectives</i>	30. J'utilise souvent des « mmm », « euuhh », quand les mots ne me viennent pas à l'esprit. 31. J'essaye toujours de donner une bonne impression à mon interlocuteur-trice quand je parle. 32. Ça m'est égal de prendre des risques même si je sais que je pourrai commettre des fautes. 33. J'essaye toujours d'apprécier la conversation en anglais. 34. J'essaye de me détendre lorsque je me sens stressé-e. 35. Je m'encourage constamment à exprimer ce que je veux dire ou transmettre.
<i>Stratégies de fluidité</i>	4. Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre. 25. Je change ma façon de dire les choses selon le contexte. 26. J'essaye de parler clairement et à haute voix pour que les autres interlocuteurs-trices m'entendent bien. 27. Je fais attention au rythme et à l'intonation quand je parle. 28. Je prête attention à la fluidité de la conversation.
<i>Stratégies de négociation du sens</i>	11. Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis. 12. Je répète ma phrase jusqu'à ce que mon interlocuteur-trice comprenne. 13. J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle. 14. Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis.
<i>Stratégies de justesse</i>	2. Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle. 3. Je me corrige quand je commets une erreur. 24. J'essaye d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase. 29. Je remarque quand j'utilise une règle de grammaire que j'ai apprise dans une phrase lorsque je parle. 36. J'essaye de parler comme un interlocuteur natif (un Anglais, un Américain, un Australien, etc.).
<i>Stratégies réduction et altération du message</i>	5. Je réduis le message et j'utilise des expressions simples. 6. Je remplace un message par un autre à cause d'un sentiment d'incapacité à transmettre le message original. 22. J'emploie des mots qui me sont familiers.
<i>Stratégies non-verbales</i>	7. J'essaye de regarder mon interlocuteur-trice dans les yeux quand je parle. 8. J'essaye d'avoir recours aux gestes et aux expressions faciales quand je n'arrive pas à bien m'exprimer.
<i>Stratégies d'abandon</i>	9. Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique. 10. Je demande l'aide des autres quand je rencontre une difficulté à bien communiquer 23. Je renonce à transmettre un message et je dis seulement quelques mots quand je ne trouve pas quoi dire.
<i>Stratégies de tentative de penser en anglais</i>	1. Je pense d'abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis la phrase en anglais. 21. Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation.

Stratégies d'écoute	
<i>Stratégies de négociation du sens à l'écoute</i>	<p>15. Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre.</p> <p>16. Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s'assurer que j'ai bien compris son message.</p> <p>17. Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre.</p>
<i>Stratégies de maintien de la fluidité</i>	<p>18. J'envoie des signes de compréhension pour éviter l'interruption de la communication.</p> <p>19. J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur/trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase.</p> <p>20. Je demande à l'interlocuteur-trice de citer des exemples pour mieux comprendre ce qu'il/elle dit.</p>

Annexe 4c – L'utilisation des stratégies par catégorie

Utilisation des stratégies socio-affectives

30	J'utilise souvent des « mmm », « euuhh ».... quand les mots ne me viennent pas à l'esprit.	2,77
31	J'essaye toujours de donner une bonne impression à mon interlocuteur quand je parle.	3,02
32	Ça m'est égal de prendre des risques même si je sais que je pourrai commettre des fautes	2,71
33	J'essaye toujours d'apprécier la conversation en anglais.	3,03
34	J'essaye de me détendre lorsque je me sens stressé-e	3
35	Je m'encourage constamment à exprimer ce que je veux dire ou transmettre	2,79
Moyenne		2,88

Utilisation des stratégies de fluidité

2	Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle.	2,82
4	Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre.	2,99
25	Je change ma façon de dire les choses selon le contexte.	2,71
26	J'essaye de parler clairement et à haute voix pour que les autres interlocuteurs m'entendent bien.	2,90
27	Je fais attention au rythme et à l'intonation quand je parle.	2,51
Moyenne		2,78

Utilisation des stratégies de négociation du sens

11	Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis.	3,16
12	Je répète ma phrase jusqu'à ce que mon interlocuteur-trice comprenne.	2,79
13	J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle.	3,15
14	Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis.	3,09
Moyenne		3,04

Utilisation des stratégies de réduction et d'altération du message

5	Je réduis le message et j'utilise des expressions simples.	3,06
6	Je remplace un message par un autre à cause d'un sentiment d'incapacité à transmettre le message original.	2,66
22	J'emploie des mots qui me sont familiers.	3,08
Moyenne		2,93

Utilisation des stratégies de justesse

2	Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle.	2,82
3	Je me corrige quand je commets une erreur.	3,18
24	J'essaie d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase.	2,10
29	Je remarque quand j'utilise une règle de grammaire que j'ai apprise dans une phrase lorsque je parle.	2,53
36	J'essaie de parler comme un interlocuteur natif (un Anglais, un Américain, un Australien, etc.).	2,57
Moyenne		2,64

Utilisation des stratégies non-verbales

7	J'essaie de regarder mon interlocuteur-trice dans les yeux quand je parle.	2,90
8	J'essaie d'avoir recours aux gestes et aux expressions faciales quand je n'arrive pas à bien m'exprimer.	2,89
Moyenne		2,89

Utilisation des stratégies d'abandon

9	Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique	2,10
10	Je demande l'aide des autres quand je rencontre une difficulté à bien communiquer	2,46
23	Je renonce à transmettre un message et je dis seulement quelques mots quand je ne trouve pas quoi dire	2,5
Moyenne		2,35

Utilisation des stratégies de tentative de parler en anglais

1	Je pense d'abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis la phrase en anglais	2,62
21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation	2,22
Moyenne		2,42

Utilisation des stratégies de négociation du sens à l'écoute

15	Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre	3,05
16	Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s'assurer que j'ai bien compris son message	2,27
17	Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre	2,21
Moyenne		2,51

Utilisation des stratégies de maintien de la fluidité

18	J'envoie des signes de compréhension pour éviter l'interruption de la communication	2,73
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase	2,18
20	Je demande à l'interlocuteur-trice de citer des exemples pour mieux comprendre ce qu'il/elle dit	2,48
Moyenne		2,46

Annexe 4d– La fréquence d'utilisation des stratégies

Les stratégies les plus utilisées (échantillon total)

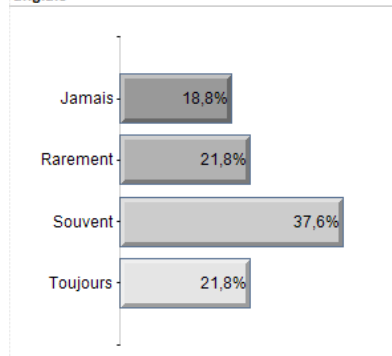
	Item	Moyenne
3	Je me corrige quand je commets une erreur	3,18
11	Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis	3,16
13	J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle	3,15
14	Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis	3,09
5	Je réduis le message et j'utilise des expressions simples	3,06

Les stratégies les moins utilisées (échantillon total)

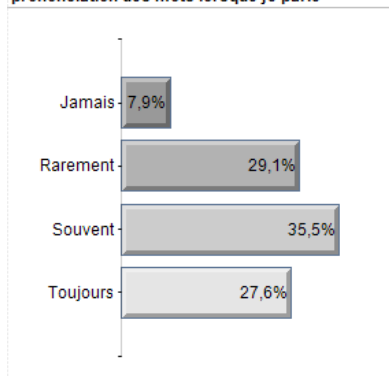
	Item	Moyenne
9	Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique	2,10
24	J'essaie d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase	2,10
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur/trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase	2,18
17	Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre	2,21
21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation	2,22

Annexe 4e– Les stratégies de communication par item (échantillon global)

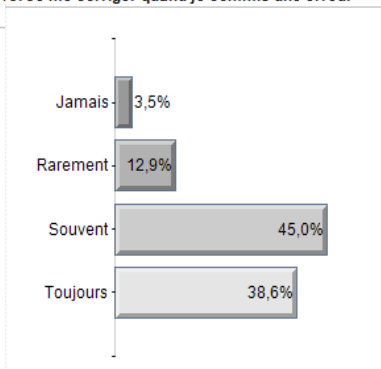
1. Je pense d'abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis la phrase en anglais



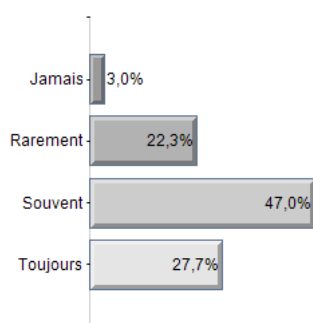
2. Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle



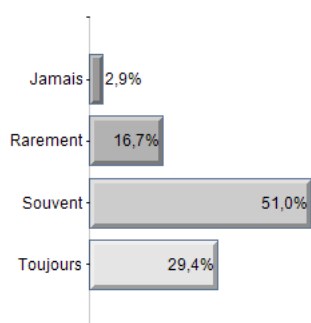
3. Je me corrige quand je commets une erreur



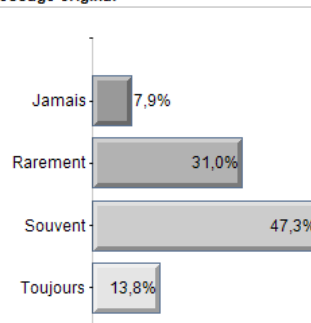
4. Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre



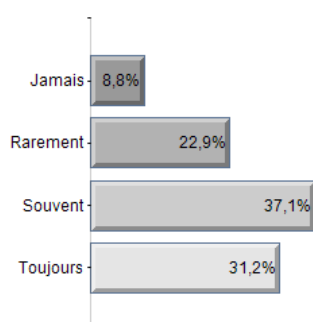
5. Je réduis le message et j'utilise des expressions simples



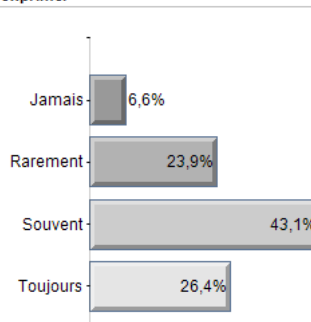
6. Je remplace un message par un autre à cause d'un sentiment d'incapacité à transmettre le message original



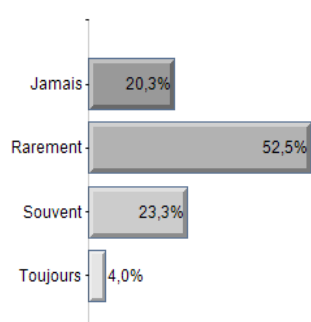
7. J'essaie de regarder mon interlocuteur-trice dans les yeux quand je parle



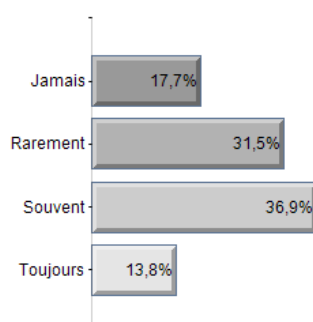
8. J'essaie d'avoir recours aux gestes et aux expressions faciales quand je n'arrive pas à bien m'exprimer



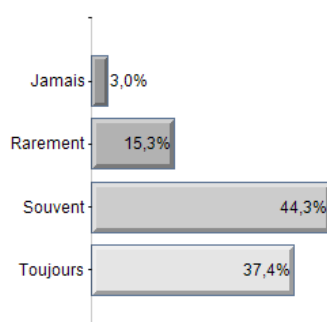
9. Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique



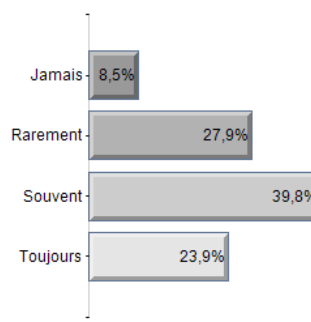
10. Je demande l'aide des autres quand je rencontre une difficulté à bien communiquer



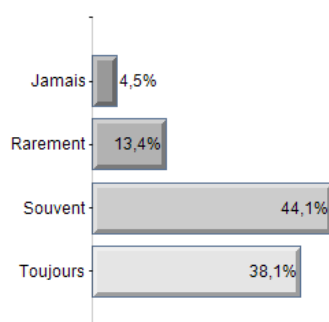
11. Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis



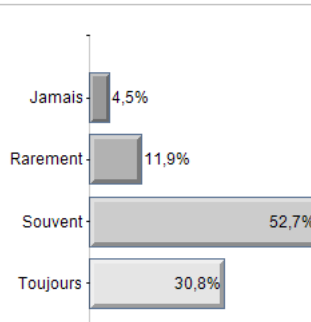
12. Je répète ma phrase jusqu'à ce que mon interlocuteur-trice comprenne



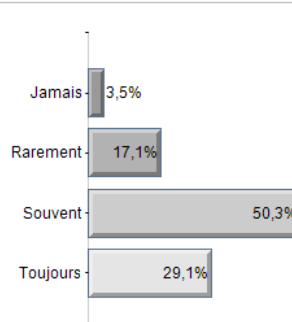
13. J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle



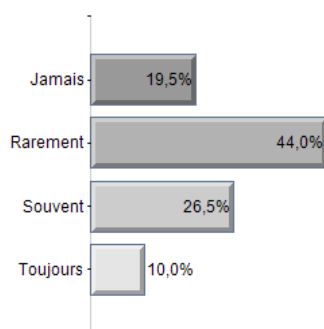
14. Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis



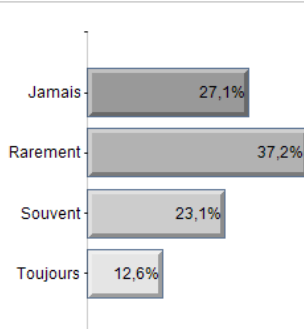
15. Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre



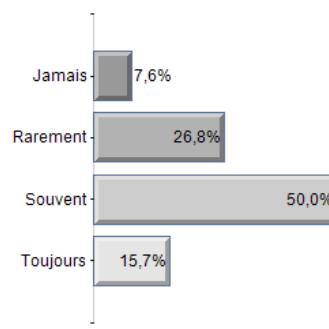
16. Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s'assurer que j'ai bien compris son message



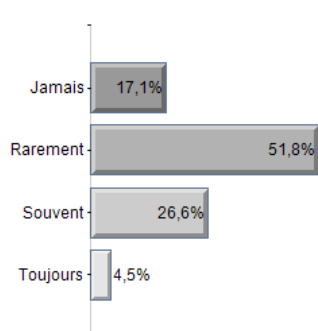
17. Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre



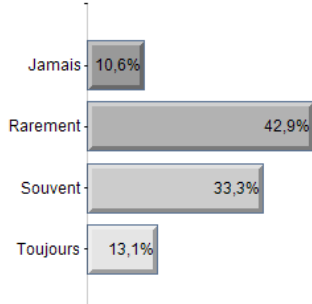
18. J'envoie des signes de compréhension pour éviter l'interruption de la communication



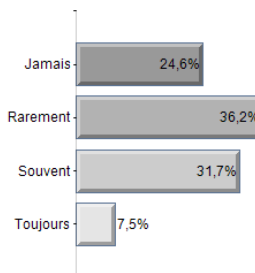
19. J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase



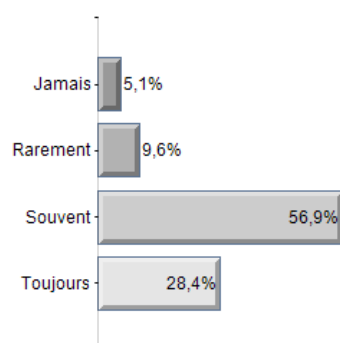
20. Je demande à l'interlocuteur-trice de citer des exemples pour mieux comprendre ce qu'il/elle dit



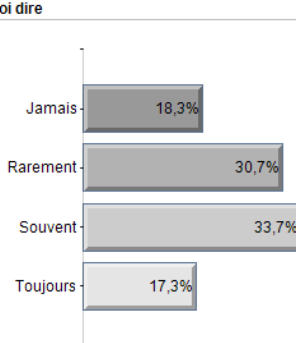
21. Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation



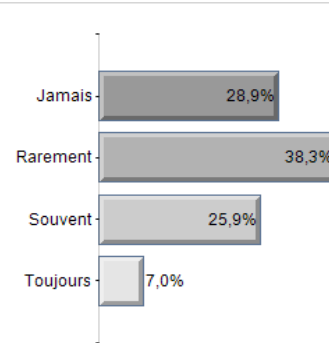
22. J'emploie des mes mots qui me sont familiers



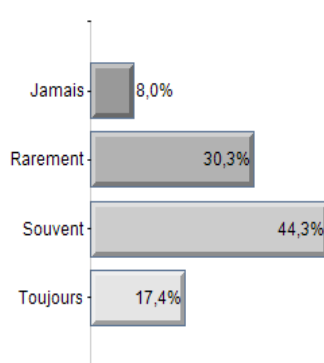
23. Je renonce à transmettre un message et je dis seulement quelques mots quand je ne trouve pas quoi dire



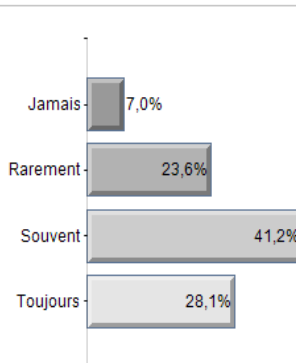
24. J'essaie d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase



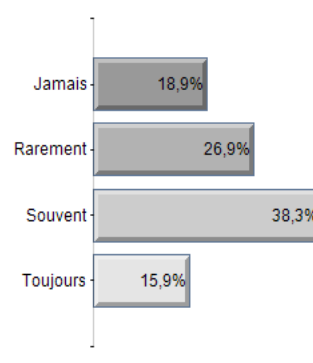
25. Je change ma façon de dire les choses selon le contexte

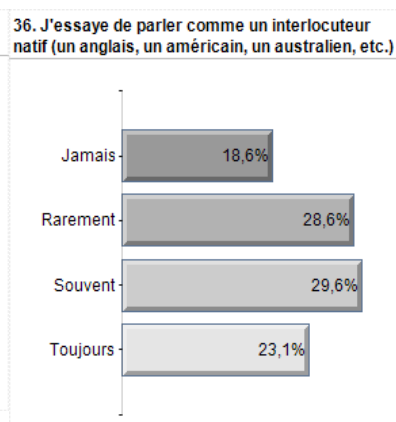
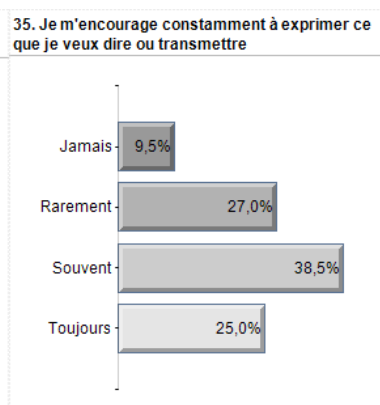
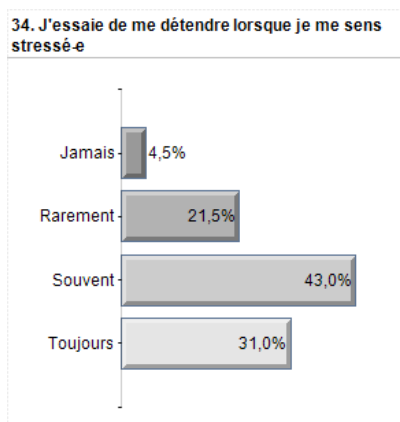
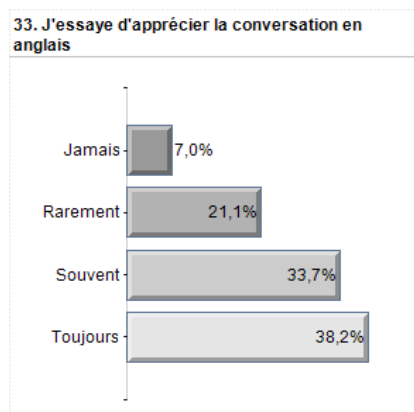
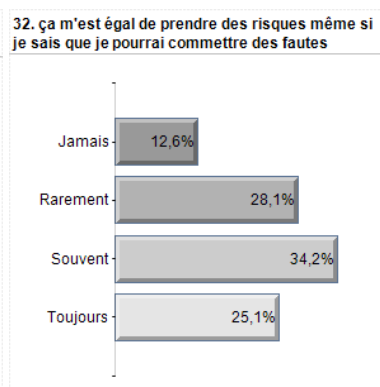
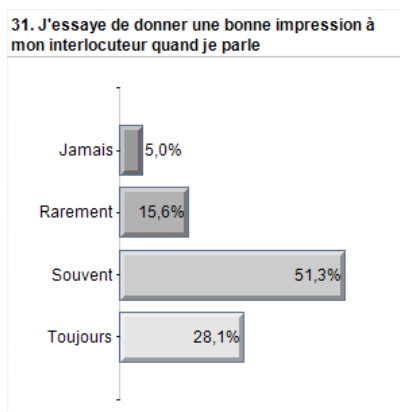
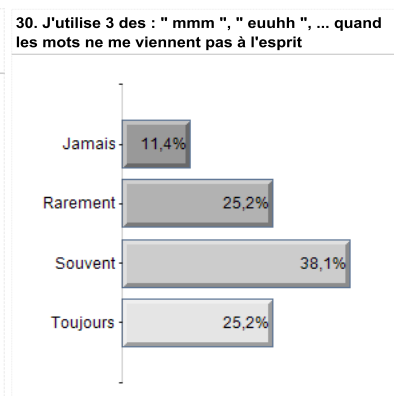
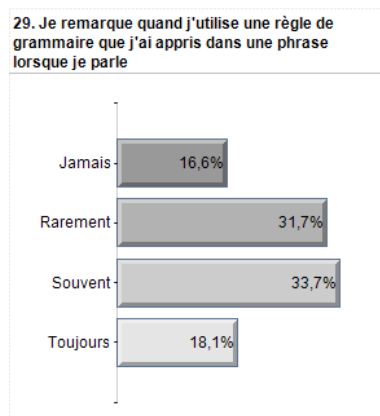
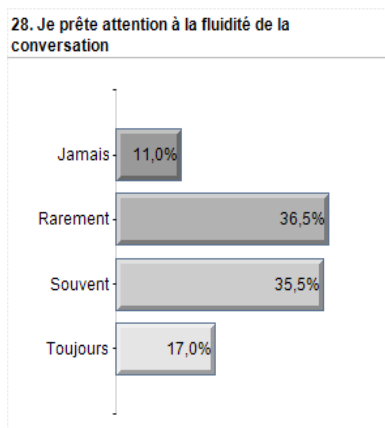


26. J'essaie de parler clairement et à haute voix pour que les autres interlocuteurs m'entendent bien



27. Je fais attention au rythme et à l'intonation quand je parle





Annexe 4f – Les stratégies de communication des étudiants de Béjaia

Analyse générale de l'utilisation des stratégies de communication

Item		Moyenne
1	Je pense d'abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis la phrase en anglais	2,71
2	Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle	2,98
3	Je me corrige quand je commets une erreur	3,35
4	Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre	3,24
5	Je réduis le message et j'utilise des expressions simples	3,23
6	Je remplace un message par un autre à cause d'un sentiment d'incapacité à transmettre le message original	2,63
7	J'essaie de regarder mon interlocuteur-trice dans les yeux quand je parle	2,81
8	J'essaie d'avoir recours aux gestes et aux expressions faciales quand je n'arrive pas à bien m'exprimer	3,05
9	Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique	2,15
10	Je demande l'aide des autres quand je rencontre une difficulté à bien communiquer	2,79
11	Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis	3,15
12	Je répète ma phrase jusqu'à ce que mon interlocuteur-trice comprenne	3,09
13	J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle	3,06
14	Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis.	3,18
15	Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre	3,06
16	Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s'assurer que j'ai bien compris son message	2,67
17	Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre	2,61
18	J'envoie des signes de compréhension pour éviter l'interruption de la communication	2,76
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase	2,34
20	Je demande à l'interlocuteur-trice de citer des exemples pour mieux comprendre ce qu'il/elle dit	2,91
21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation	2,52
22	J'emploie des mots qui me sont familiers	2,96
23	Je renonce à transmettre un message et je dis seulement quelques mots quand je ne trouve pas quoi dire	2,78
24	J'essaie d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase	2,42
25	Je change ma façon de dire les choses selon le contexte	2,90
26	J'essaie de parler clairement et à haute voix pour que les autres interlocuteurs m'entendent bien	2,93

27	Je fais attention au rythme et à l'intonation quand je parle	2,61
28	Je prête attention à la fluidité de la conversation	2,64
29	Je remarque quand j'utilise une règle de grammaire que j'ai apprise dans une phrase lorsque je parle	2,78
30	J'utilise souvent des « mmm », « euuhh », quand les mots ne me viennent pas à la tête	2,89
31	J'essaie toujours de donner une bonne impression à mon interlocuteur quand je parle	3,11
32	ça m'est égal de prendre des risques même si je sais que je pourrai commettre des fautes	2,82
33	J'essaie toujours d'apprécier la conversation en anglais	3,13
34	J'essaie de me détendre lorsque je me sens stressé-e	3,05
35	Je m'encourage constamment à exprimer ce que je veux dire ou transmettre	3,17
36	J'essaie de parler comme un interlocuteur natif (un Anglais, un Américain, un Australien, etc.)	2,60
Moyenne		2,86

Les stratégies les plus utilisées

Item		Moyenne
3	Je me corrige quand je commets une erreur	3,35
4	Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre	3,24
5	Je réduis le message et j'utilise des expressions simples	3,23
14	Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis	3,18
35	Je m'encourage constamment à exprimer ce que je veux dire ou transmettre	3,17

Les stratégies les moins utilisées

Item		Moyenne
9	Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique	2,15
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase	2,34
24	J'essaie d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase	2,42
21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation	2,52
36	J'essaie de parler comme un interlocuteur natif (un Anglais, un Américain, un Australien, etc.)	2,60

Les stratégies de communication selon les différentes catégories

Catégorie	Moyenne
Stratégies socio-affectives	3,02
Stratégies de fluidité	2,86

Stratégies de négociation du sens	3,12
Stratégies de justesse	2,82
Stratégies de réduction et altération du message	2,94
Stratégies non-verbales	2,93
Stratégies d'abandon	2,57
Stratégies de tentative de penser en anglais	2,61
Stratégies de négociation du sens à l'écoute	2,78
Stratégies de maintien de la fluidité	2,67

Annexe 4g – Les stratégies de communication des étudiants de Toulouse 3

Analyse générale de l'utilisation des stratégies de communication

Item		Moyenne
1	Je pense d'abord à ce que je veux dire dans ma langue maternelle, puis je construis la phrase en anglais	2,54
2	Je fais attention aux règles de grammaire et à la prononciation des mots lorsque je parle	2,69
3	Je me corrige quand je commets une erreur	3,05
4	Je prends le temps de dire ce que je veux transmettre	2,79
5	Je réduis le message et j'utilise des expressions simples	2,93
6	Je remplace un message par un autre à cause d'un sentiment d'incapacité à transmettre le message original	2,69
7	J'essaie de regarder mon interlocuteur-trice dans les yeux quand je parle	2,98
8	J'essaie d'avoir recours aux gestes et aux expressions faciales quand je n'arrive pas à bien m'exprimer	2,76
9	Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique	2,07
10	Je demande l'aide des autres quand je rencontre une difficulté à bien communiquer	2,20
11	Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis	3,16
12	Je répète ma phrase jusqu'à ce que mon interlocuteur-trice comprenne	2,55
13	J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle	3,23
14	Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis.	3,03
15	Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre	3,03
16	Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s'assurer que j'ai bien compris son message	1,95
17	Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre	1,89
18	J'envoie des signes de compréhension pour éviter l'interruption de la communication	2,71
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur/trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase	2,05
20	Je demande à l'interlocuteur-trice de citer des exemples pour mieux comprendre ce qu'il/elle dit	2,16

21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation	1,98
22	J'emploie des mots qui me sont familiers	3,18
23	Je renonce à transmettre un message et je dis seulement quelques mots quand je ne trouve pas quoi dire	2,27
24	J'essaie d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase	1,86
25	Je change ma façon de dire les choses selon le contexte	2,55
26	J'essaie de parler clairement et à haute voix pour que les autres interlocuteurs m'entendent bien	2,88
27	Je fais attention au rythme et à l'intonation quand je parle	2,43
28	Je prête attention à la fluidité de la conversation	2,53
29	Je remarque quand j'utilise une règle de grammaire que j'ai apprise dans une phrase lorsque je parle	2,33
30	J'utilise souvent des « mmm », « euuhh », etc., quand les mots ne me viennent pas à la tête	2,67
31	J'essaie toujours de donner une bonne impression à mon interlocuteur quand je parle	2,95
32	ça m'est égal de prendre des risques même si je sais que je pourrai commettre des fautes	2,63
33	J'essaie toujours d'apprécier la conversation en anglais	2,94
34	J'essaie de me détendre lorsque je me sens stressé-e	2,96
35	Je m'encourage constamment à exprimer ce que je veux dire ou transmettre	2,49
36	J'essaie de parler comme un interlocuteur natif (un anglais, un Américain, un Australien, etc.)	2,54
Moyenne		2,60

Les stratégies les plus utilisées

Item		Moyenne
13	J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle	3,23
22	J'emploie des mots qui me sont familiers	3,18
11	Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis	3,16
3	Je me corrige quand je commets une erreur	3,05
14	Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis	3,03
15	Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre	3,03

Les stratégies les moins utilisées

Item		Moyenne
24	J'essaie d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase	1,86
17	Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre	1,89
16	Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s'assurer que j'ai bien	1,95

	compris son message	
21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation	1,98
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase	2,05

Les stratégies de communication selon les différentes catégories

Catégorie		Moyenne
1.	Stratégies socio-affectives	2,94
2.	Stratégies de fluidité	2,63
3.	Stratégies de négociation du sens	2,99
4.	Stratégies de justesse	2,49
5.	Stratégies de réduction et altération du message	2,93
6.	Stratégies non-verbales	2,87
7.	Stratégies d'abandon	2,18
8.	Stratégies de tentative de penser en anglais	2,26
9.	Stratégies de négociation du sens à l'écoute	2,29
10.	Stratégies de maintien de la fluidité	2,30

Annexe 5 – Les stratégies de communication selon le degré de volonté de communiquer

Les stratégies les plus utilisées par les étudiants ayant une forte de volonté de communiquer

Item		Moyenne
11	Je m'assure que mon interlocuteur-trice comprend ce que je dis	3,45
3	Je me corriger quand je commis une erreur	3,41
33	J'essaie d'apprécier la conversation en anglais	3,37
14	Je donne des exemples lorsque je sens que mon interlocuteur-trice ne comprend pas ce que je dis	3,33
13	J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle	3,32

Les stratégies les moins utilisées par les étudiants ayant une forte de volonté de communiquer

Item		Moyenne
9	Je laisse un message inachevé à cause d'une difficulté linguistique	1,88
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase	2,23
17	Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre	2,26
21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la	2,37

	modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation	
23	Je renonce à transmettre un message et je dis seulement quelques mots quand je ne trouve pas quoi dire	2,37

Les stratégies les plus utilisées par les étudiants ayant un niveau faible de volonté de communiquer

	Item	Moyenne
22	J'emploie des mots qui me sont familiers	3,08
13	J'observe les réactions de mon interlocuteur-trice au moment où je parle	3,06
5	Je réduis le message et j'utilise des expressions simples	3,06
3	Je me corrige quand je commets une erreur	3,05
15	Je demande à mon interlocuteur-trice de répéter sa phrase quand j'ai des difficultés à comprendre	3,01

Les stratégies les moins utilisées par les étudiants ayant un niveau faible de volonté de communiquer

	Item	Moyenne
24	J'essaye d'accentuer le sujet et le verbe de la phrase	1,93
16	Je répète ce que mon interlocuteur-trice dit pour s'assurer que j'ai bien compris son message	2,14
21	Je pense d'abord à une phrase que je connais en anglais, puis je la modifie de façon à ce qu'elle convienne à la situation	2,14
19	J'utilise des circonlocutions pour reformuler ce que l'interlocuteur-trice dit quand je ne comprends pas bien sa phrase	2,15
17	Je demande à l'interlocuteur-trice d'utiliser des mots simples et de parler doucement pour mieux le/la comprendre	2,18

Annexe 6 – Les entretiens

Annexe 6a – Les entretiens des étudiants de Béjaia

I. Questions générales

Q1 Pensez-vous que la communication en classe est une nécessité pour la maîtrise de la langue anglaise ? Si non, pourquoi ?

- B1 Oui, elle est importante. On apprend en communiquant.
- B2 Oui, elle est importante. On apprend en communiquant.
- B3 Oui, parce qu'on pourra surmonter les complexes ainsi.
- B4 Oui, c'est sûr. Il y a beaucoup qui parlent pas car ils ont pas la base.
- B5 Oui, bien sûr. Parce qu'on apprend de nouveaux mots ainsi.
- B6 Oui, bien sûr. Pour apprendre et corriger les fautes, parce que si on sort ailleurs, l'anglais est une langue internationale parlée par tout le monde.
- B7 Oui, bien sûr. C'est nécessaire pour le développement de la langue.
- B8 Oui, bien sûr. Pour surmonter les difficultés de prononciation et pour surmonter la timidité...être ouvert et sociable.
- B9 Oui, bien sûr. Pour prendre l'habitude, prononciation, vocabulaire ... pour la maîtrise de la langue.
- B10 Oui, bien sûr. Avec la communication on peut transmettre des messages. La communication c'est comme la vie réelle, la langue maternelle ...pas comme l'écrit.
- B11 Oui, nécessaire. Pour apprendre...pour les langues, il faut pratiquer pour maîtriser.
- B12 Oui, c'est obligatoire. C'est plus facile pour la pratique de la langue.
- B13 Oui, bien sûr. Parce que si on communique pas, on peut pas apprendre ...pas juste l'écrit, l'oral aussi.
- B14 Oui, elle est nécessaire.
- B15 Oui, c'est sûr, c'est nécessaire pour la maîtrise de la langue.
- B16 Oui, bien sûr, pour mieux développer la langue.
- B17 Non, pas tout le temps.

Q2 Selon vous, la classe est-elle un environnement favorable pour communiquer/parler ?

- B1 Des fois ça limite la communication car on a peur du regard des autres, mais dans notre classe, on a tous le même niveau.
- B2 Oui, c'est le seul endroit où on peut nous exprimer.
- B3 : Elle favorise la communication.
- B4 Oui, c'est l'endroit où c'est possible d'apprendre, mais il y a d'autres places, lieu de travail par exemple, etc.
- B5 Non, car l'enseignant guide tout.

- B6 L'enseignant donne la chance de parler anglais, quand on fait des exercices et on participe.
- B7 Oui, elle aide. On apprend si on pratique.
- B8 Oui, mais avec limites, juste ce qui concerne les études.
- B9 Oui, bien sûr. Car il y a le prof pour nous pousser, nous corriger. Il y aura la volonté. La classe aide, c'est le meilleur endroit.
- B10 Non, ça réduit un peu. C'est les sites et les écoles privées qui favorisent, surtout pour les scientifiques.
- B11 Non, le bruit, les conditions dans la classe, on ne peut pas communiquer.
- B12 Oui, on se connaît tous, c'est plus facile.
- B13 Oui, elle donne la chance de parler.
- B14 On peut dire...ni elle la favorise, ni elle la défavorise.
- B15 Oui, on se connaît donc on pratique, pas de complexe.
- B16 Oui, bien sûr.
- B17 Oui.

Q3 Parlez-vous anglais plus en classe qu'en dehors de la classe (vie courante) ?

- B1 En classe, mais pas beaucoup.
- B2 En classe et je la parle pas du tout dehors.
- B3 En classe.
- B4 En dehors avec une cousine prof d'anglais. En classe, pas du tout en anglais, je parle en français.
- B5 Je ne la pratique pas du tout, l'enseignant nous ne pousse pas à parler.
- B6 Je la parle partout, sur les réseaux sociaux, en famille (mes frères et sœurs), avec mes amis. Je regarde aussi beaucoup de films en anglais, on apprend ainsi.
- B7 Ni en classe, ni dehors, excepté quelques mots entre amis.
- B8 En classe, je ne parle pas anglais ailleurs, juste quelques expressions pour rigoler.
- B9 En classe car l'enseignant exige la communication en anglais, mais des fois, on emploie des expressions entre amis.
- B10 Juste sur internet, ni en classe, ni dehors. Dehors c'est pas possible.
- B11 Avec mes amis beaucoup plus, dehors.
- B12 En dehors de la classe, avec des amis.
- B13 Je parle plus dehors, en classe c'est restreint.
- B14 En dehors de la classe avec mes amis.
- B15 En classe.
- B16 En dehors de la classe, soit avec mes amis ou en ligne.
- B17 En classe, aucun mot dehors.

Q4 *Comment jugez-vous les discussions en classe d'anglais ? Sont-elles spontanées ou guidées ?*

- B1 Elles sont guidées par l'enseignant, c'est lui qui donne les sujets, etc.
- B2 Guidées par l'enseignant, c'est lui qui propose les sujets, etc.
- B3 Elles sont spontanées.
- B4 Spontanées, mais l'enseignant intervient pour corriger.
- B5 Des fois spontanées et d'autres fois guidées.
- B6 Les questions sont données par l'enseignant, donc guidées.
- B7 On ne parle pas sans questions de la part de l'enseignant ... elles sont guidées par l'enseignant : question-réponse.
- B8 Elles sont guidées par l'enseignant, car celui-ci est toujours présent.
- B9 50% spontanées, de l'interaction entre les étudiants, mais guidées par l'enseignant, c'est lui qui donne les topics.
- B10 En classe, on parle parce qu'on est obligés, sinon on parle en français, donc toujours guidées par l'enseignant.
- B11 Ça dépend des sujets, l'enseignant guide trop, c'est pas spontané.
- B12 Guidées par l'enseignant.
- B13 Elles sont guidées par l'enseignant en général.
- B14 Trop guidées par l'enseignant, on sent qu'on est dirigés.
- B15 Ça dépend du contexte, le sujet et tout.
- B16 Beaucoup plus guidées.
- B17 Elles sont guidées par l'enseignant.

Q5 *Avez-vous peur que les autres se moquent de vous quand vous parlez anglais en classe ?*

- B1 Oui, j'ai peur de ça.
- B2 Non, pas du tout. J'ai confiance en moi.
- B3 Non, pas du tout. J'ai confiance en moi.
- B4 Oui, bien sûr. C'est mon problème car je n'ai pas de compétence dans cette langue.
- B5 Oui, car je juge mes compétences insuffisantes.
- B6 Non, aucun complexe, je pense que j'ai des compétences en anglais.
- B7 Oui. Je ne parle pas anglais. Je participe...sauf si l'enseignante me le demande, dans ce cas, j'essaye.
- B8 Non, si je commets une erreur... c'est tout ce que je connais.
- B9 Non, j'ai confiance en moi et on a tous le même niveau, mais ça peut m'arriver s'il y a des gens plus compétents que moi.
- B10 Oui, un peu. Quand on parle en anglais, on nous prend pour des hautains, juste pour les besoins des études.

- B11 Non, c'est juste que je n'ai pas assez de connaissances pour parler. On ne donne pas assez d'importance à ce module, que ce soit les enseignants ou les étudiants, son coefficient est bas.
- B12 Non, on est tous pareils... même niveau.
- B13 Non, pas du tout.
- B14 Non, pas du tout.
- B15 Non, on a presque tous le même niveau.
- B16 Oui, bien sûr. Peur de faire une erreur, la timidité, complexe.
- B17 Non, on est tous pareils, personne ne maîtrise.

II. Questions sur la volonté de communiquer

Q1 Prenez-vous généralement volontiers la parole en anglais en classe ou non ?

- B1 Juste quand je suis poussée par l'enseignant.
- B2 Volontiers.
- B3 Volontiers.
- B4 Juste quand je suis poussée par l'enseignant.
- B5 Juste quand je suis poussée par l'enseignant.
- B6 Volontiers. Je parle quand je veux.
- B7 Non.
- B8 Oui, volontiers, juste quand je veux.
- B9 Ça dépend des sujets, si j'ai quelque chose à dire sinon, juste quand l'enseignant me le demande.
- B10 Ça dépend, je l'aime [l'anglais], mais en général quand je parle quand je suis forcée.
- B11 Non, juste quand l'enseignant m'interroge.
- B12 Quand je suis poussé à le faire.
- B13 En général, volontiers.
- B14 Volontiers.
- B15 Oui, volontiers. Je veux apprendre cette langue.
- B16 Quand je suis forcé.
- B17 Quand je suis forcée.

Q2 Avez-vous du plaisir à parler en anglais ou bien ne parlez-vous que quand vous sentez l'obligation de le faire ?

- B1 Si, j'aime bien, mais je ne maîtrise pas assez.
- B2 Non, je ne prends pas plaisir. Si j'avais pas des cours, je l'utiliserais pas.
- B3 Oui, énormément.

- B4 Oui, bien sûr, mais juste quand je connais le sujet [vocabulaire relatif au sujet].
- B5 Non, mais je prends des cours dans une école privée, j'ai la volonté.
- B6 Oui, bien sûr. J'aime bien.
- B7 J'aime l'anglais, mais comme je ne la maîtrise pas, je ne parle pas.
- B8 Oui, je prends du plaisir ... je sens que je connais quelque chose de nouveau.
- B9 Oui, je me sens bien en la parlant. C'est une langue qui m'attire.
- B10 Oui, j'aime bien l'anglais. J'ai une formation en anglais technique.
- B11 Si, j'aime bien l'anglais, mais pas en classe... l'anglais conversationnel.
- B12 Oui, j'aime bien parler plusieurs langues.
- B13 Oui, beaucoup.
- B14 Oui.
- B15 Oui.
- B16 Non. Je l'aime, mais j'ai peur de commettre des erreurs.
- B17 Non, j'aime pas parler la langue.

Q3 En moyenne, combien de temps estimez-vous parler en anglais pendant un cours ?

- B1 1 à 2 minutes, juste pour répondre.
- B2 15 minutes.
- B3 15 à 20 minutes.
- B4 3 minutes, pas en continu.
- B5 0 minute.
- B6 Jusqu'à 10, 11 minutes, pas tout le temps, mais je pose des questions.
- B7 1 minute. Juste avec ma camarade d'à côté pour trouver des mots en anglais.
- B8 15 à 30 minutes.
- B9 Pour répondre à une question, 5 minutes. En moyenne, 15 minutes pour un travail à deux.
- B10 Sur une heure trente, 15 minutes en moyenne.
- B11 Un quart d'heure maximum.
- B12 0 minute. Rarement.
- B13 Je n'arrête pas de parler. 1 heure, je fais tout pour parler.
- B14 30 à 45 minutes.
- B15 5 minutes.
- B16 Sur une heure trente, 5 minutes.
- B17 10 à 15 minutes sur le sujet du cours.

Q4 *Etes-vous quelqu'un qui initie des conversations en anglais dans la classe ?*

- B1 Non, pas du tout.
- B2 Non, jamais.
- B3 Parfois, ça m'arrive.
- B4 Non, pas du tout.
- B5 0 minutes.
- B6 Parfois, pas tout le temps.
- B7 Non, je ne parle pas beaucoup.
- B8 Non, en général.
- B9 Oui, ça arrive souvent.
- B10 Sur 1 heure 30, je parle 15 minutes.
- B11 Des fois, quand je sens que je veux parler sur un sujet précis.
- B12 Non, avec des amis oui, pas en classe.
- B13 Oui, tout le temps.
- B14 Pas tout le temps, mais ça arrive.
- B15 5 minutes.
- B16 Parfois, pas tout le temps.
- B17 Non, jamais.

Q5 *Pensez-vous que vous ne parlez pas assez en anglais ?*

- B1 Pas du tout suffisant.
- B2 Oui, c'est suffisant.
- B3 Non, pas assez, pas encore.
- B4 Non, largement insuffisant.
- B5 Non, pas du tout.
- B6 Oui, ce n'est pas assez.
- B7 Non, ce n'est pas suffisant.
- B8 Non, il faut parler plus pour améliorer la langue.
- B9 Oui, car je ne maîtrise pas encore, pas encore le niveau (mots, etc.).
- B10 Non.
- B11 Des fois, quand je sens que je veux parler sur un sujet précis.
- B12 Non, avec des amis oui, mais pas en classe.
- B13 Oui, tout le temps.
- B14 C'est suffisant.
- B15 Non

B16 Oui, ce n'est pas assez.

B17 Non, jamais.

Q6 Aimeriez-vous parler plus en anglais en cours ?

B1 Oui, bien sûr.

B2 Oui, je voulais faire des formations.

B3 Oui.

B4 Non, largement insuffisant.

B5 Oui, bien sûr, car des fois tu connais ou tu veux parler sur des choses, mais tu n'y arrives pas.

B6 Oui, j'aimerais bien parler plus.

B7 Oui, bien sûr. Qui ne veut pas parler anglais ? J'aime cette langue.

B8 Non, il faut parler plus pour améliorer la langue.

B9 Oui, car je maîtrise pas encore.

B10 Ça dépend des cas.

B11 Oui, pas suffisamment.

B12 Oui.

B13 Non, c'est déjà suffisant.

B14 Parfois.

B15 Oui.

B16 Oui, pas assez.

B17 Oui.

Q7 Aimeriez-vous avoir plus d'opportunités et de temps pour prendre la parole en anglais ?

B1 Oui, j'aimerais bien. Ça me fera beaucoup plaisir.

B2 Oui, j'aimerais bien.

B3 Oui, j'aimerais bien.

B4

B5 Oui, bien sûr et l'enseignant doit corriger nos erreurs.

B6 Oui, j'aimerais bien.

B7 Oui, j'aimerais bien.

B8 Oui, l'étudiant doit avoir plus de temps pour parler.

B9 Oui et [l'enseignant] doit nous pousser aussi [à prendre la parole].

B10 Oui, bien sûr. L'oral est le plus important, l'écrit est bien pour les études (rédiger des lettres, des CVs, etc.

B11 Oui.

- B12 Oui.
- B13 Oui, j'aimerais bien.
- B14 Oui, bien sûr. Ça m'intéresse.
- B15 Oui, il faut plus de temps et plus de séances.
- B16 Oui, avoir des conversations, plus de temps pour la prise de parole.
- B17 Oui, j'aimerais bien.

***Q8 Est-ce qu'une question posée par votre enseignant(e) vous met mal à l'aise/dérange ?
Si oui, pourriez-vous m'expliquer pourquoi ?***

- B1 Non. Quand je comprends [sa question], je réponds car je dois répondre à ses questions. Sinon, je lui demande de m'expliquer sur quoi je dois répondre.
- B2 Non, pas du tout, j'ai confiance en moi.
- B3 Non, pas du tout.
- B4 Oui, quand je n'ai pas la réponse.
- B5 Oui, quand je connais pas la réponse, je me cache.
- B6 Non, je suis à l'aise.
- B7 Oui, un peu, mais je m'encourage et j'essaye de répondre.
- B8 Normal. J'essaye même si je sais que je commettrais des erreurs.
- B9 Si je la comprends pas [la question], oui. Sinon, je réponds directement.
- B10 Non, jamais. J'aime bien parler en anglais, mais c'est les erreurs de prononciation qui me freinent.
- B11 Non.
- B12 Non, pas du tout, mais si je ne sais pas [comment] répondre, j'ai une petite angoisse.
- B13 Non.
- B14 Parfois, je me sens un peu gênée. Peut-être c'est le type de question ou la peur de ne pas avoir la réponse [qui me font ça].
- B15 Un peu, parce qu'il [l'enseignant] maîtrise la langue donc j'ai peur de commettre une erreur.
- B16 Oui, de temps en temps. Quand je n'ai pas de réponse.
- B17 Non, ça m'est égal.

III. Questions sur les stratégies de communication

Q1 Rencontrez-vous des difficultés lors de la communication en anglais ?

- B1 Oui.
- B2 Ça dépend des sujets de discussion.
- B3 Oui, parfois.
- B4 Oui.

- B5 Oui.
- B6 Oui.
- B7 Oui.
- B8 Oui.
- B9 Oui.
- B10 Oui.
- B11 Oui, par manque d'habitude et de pratique. [nous n'avons souvent] pas l'occasion et le temps [de parler]
- B12 Oui, je rencontre des difficultés.
- B13 Oui, c'est sûr.
- B14 Oui, il y a des moments où j'ai des difficultés parce qu'on ne maîtrise pas l'anglais.
- B15 Oui.
- B16 Oui, bien sûr.
- B17 Oui.

Q2 Si oui, quelle est la nature de ces difficultés ?

- B1 Conjugaison des verbes, manque de mots et prononciation.
- B2 Trouver les mots adéquats, prononciation et grammaire.
- B3 Oubli de mots par manque de pratique.
- B4 L'accent, manque de compétence et manque de vocabulaire.
- B5 Manque de pratique, manque de vocabulaire, prononciation et manque d'*input*.
- B6 Je ne trouve pas les mots, et des fois l'autre [l'interlocuteur] ne comprend pas.
- B7 Manque de mots, structure des phrases qui est pas toujours correcte.
- B8 La prononciation (l'accent), et manque de vocabulaire... les mots que je ne connais pas.
- B9 La prononciation et le manque de mots quand je veux exprimer quelque chose.
- B10 La prononciation.
- B11 Difficultés linguistiques.
- B12 Linguistique (mots) et l'interférence du français.
- B13 Difficultés linguistiques (mots).
- B14 Linguistique...je ne trouve pas les mots.
- B15 La prononciation en général.
- B16 Difficultés à trouver les bons termes... on ne trouve pas les mots.
- B17 La prononciation... trouver les mots.

Q3 *Quelles stratégies adoptez-vous pour faire face à ces difficultés ?*

- B1 Quand c'est écrit, j'écris en français, puis je traduis, mais oralement, j'abandonne ou sinon, je parle en français et en kabyle.
- B2 Je parle en français, je n'ai pas de stratégies.
- B3 Je parle en français.
- B4 J'utilise d'autres langues. Des fois le kabyle, d'autres l'arabe ou le français.
- B5 J'utilise des gestes ou bien je parle en français et je m'excuse.
- B6 J'essaie d'exprimer le mot en d'autres termes, sinon j'utilise ma langue maternelle.
- B7 Je demande à ma copine qui me corrige, elle est plus compétente en anglais. Sinon, aucune stratégie.
- B8 Non, je n'ai pas de stratégies. J'abandonne directement en cas de difficulté.
- B9 Oui, je suis des cours dans une école privée, je télécharge des applications, des livres et des CDs. J'ai la volonté, mais c'est juste une question de temps. J'utilise des dictionnaires et des applications sur mon mobile [lorsque je rencontre des difficultés], j'utilise aussi la langue française et les gestes des fois.
- B10 Je fais une formation [en anglais]. En cas de difficulté, je cherche une autre signification, je cite des exemples, d'autres explications, etc. pour dire un mot quand je suis très sûre.
- B11 Les gestes. J'utilise d'autres langues et je demande l'aide.
- B12 Demander de l'aide et utiliser mon téléphone.
- B13 Je reformule les phrases, je pense en français puis je traduis ou j'essaie une autre langue si je n'arrive pas.
- B14 Je change les mots et je les dis autrement ou je demande l'aide de l'enseignant.
- B15 Oui, trouver d'autres mots et utiliser d'autres langues.
- B16 Je bouquine. Je ne risque pas, je ne parle pas. Je sors quand j'ai un complexe ou je me tais.
- B17 Je demande l'aide à l'enseignant ou aux camarades pour trouver les mots en anglais ou bien je cherche sur internet.

Q4 *Pendant une conversation en anglais, que faites-vous dans un cas où vous ne comprenez pas ce que votre interlocuteur vous dit ?*

- B1 Je lui demande de m'expliquer en français pour que je comprenne. Avec mes camarades, j'utilise des gestes.
- B2 Je lui demande de reformuler [sa phrase].
- B3 J'essaie d'abord de comprendre par moi-même ; si je n'arrive pas, je pose la question en français.
- B4 Je demande en kabyle de m'expliquer, mais en général, je me tais.
- B5 Je demande une explication en français et si je ne comprends toujours pas, je demande à un camarade.

- B6 Premièrement, j'essaie de comprendre par moi-même, après je le stoppe et je pose la question, et aussi, je cherche dans un dictionnaire.
- B7 Je lui demande en français de m'expliquer autrement.
- B8 Je l'arrête pour demander l'explication ou la traduction.
- B9 Avec l'enseignant, je dis que je n'ai pas compris et demande l'explication. Sinon, je demande à un de mes camarades ou bien je prends un dictionnaire.
- B10 Des fois je laisse tomber et des fois je cherche à comprendre en demandant des clarifications.
- B11 Je demande une répétition.
- B12 Je demande une clarification au camarade d'à côté, sinon je m'en fous.
- B13 En classe, je comprends en général, c'est un anglais accessible.
- B14 Je l'arrête et je demande une répétition.
- B15 Je demande une répétition avec d'autres langues.
- B16 Je fais des signes [pour signaler l'incompréhension], je demande des répétitions et des indices.
- B17 Je demande la clarification et si c'est un camarade, je fais des gestes pour qu'il arrête.

Q5 Et quand vous remarquez que l'interlocuteur vous comprend pas/votre message ne passe pas, que faites-vous ?

- B1 Je continue de parler et après je lui demande s'il n'a pas compris, je redis autrement.
- B2 Je lui demande s'il arrive à me comprendre ou pas.
- B3 Je lui explique en français.
- B4 J'utilise d'autres langues comme l'arabe, le français et le kabyle.
- B5 J'essaie d'utiliser d'autres termes et des gestes pour faire passer le message.
- B6 J'utilise d'autres termes et ma langue maternelle, je répète et je donne plus de détails sur le sujet.
- B7 Je répète et je lui explique d'une autre manière.
- B8 J'essaie de reformuler et d'expliquer.
- B9 Je réexplique d'une autre manière sinon, j'utilise une autre langue et je lui demande ce qu'il ne comprend pas.
- B10 J'explique en d'autres mots et je donne des exemples.
- B11 J'essaie de reformuler et de donner des exemples pour qu'il comprenne.
- B12 Je parle avec une autre langue.
- B13 J'essaie d'expliquer en anglais, de donner des exemples, des arguments et de reformuler.
- B14 Je change de termes ou je répète.
- B15 J'utilise une autre langue (traduction).
- B16 J'utilise une autre langue, le français et le kabyle.
- B17 Je parle en français, je reformule avec d'autres façons pour expliquer mieux.

Q6 Comment avez-vous appris les stratégies auxquelles vous avez recours ? (acquises en autonomie ou transmises par les enseignants)

- B1 On les a appris implicitement des enseignants.
- B2 En autonomie.
- B3 En autonomie.
- B4 C'est une stratégie qu'utilise l'enseignant, donc je l'ai apprise de lui.
- B5 En autonomie, spontanément... j'imité les autres.
- B6 On les a déjà appris au lycée, c'est des cours... je lis aussi des bouquins de communication.
- B7 En autonomie.
- B8 En autonomie.
- B9 En autonomie, je trouve les solutions toute seule.
- B10 En autonomie.
- B11 En autonomie.
- B12 En autonomie, ma sœur, enseignante d'anglais, m'a [aussi] aidé [en me donnant] des astuces pour les difficultés au lycée.
- B13 En autonomie.
- B14 Je ne sais pas, peut-être les enseignants.
- B15 En autonomie.
- B16 En autonomie.
- B17 En autonomie.

Q7 Aimeriez-vous qu'on vous enseigne des stratégies de communication de façon à pouvoir surmonter les difficultés qui surgissent lorsque vous vous exprimez en langue étrangère ?

- B1 Oui, bien sûr que j'aimerais bien. Je serais très motivée pour ce genre de cours.
- B2 Oui, j'aimerais bien.
- B3 Oui, j'aimerais bien.
- B4 Oui, bien sûr. C'est très souhaitable, même dans les écoles privées. En plus, on a 1 heure 30 pour la séance (l'anglais est négligé). Pour les examens, on apprend par cœur [juste] pour la note.
- B5 Oui, bien sûr, mais en prenant en compte notre niveau d'anglais.
- B6 Oui, bien sûr. C'est bénéfique.
- B7 Oui, j'aimerais bien.
- B8 Oui, j'aimerais bien.
- B9 Oui, j'aimerais bien que de tels cours existent pour apprendre à les utiliser [les stratégies] dès le début.
- B10 Non, ça m'intéresse pas.

- B11 Oui, bien sûr.
- B12 Evidemment. Plus on apprend, mieux c'est.
- B13 Oui, c'est sûr.
- B14 Oui, bien sûr. Pour nous aider à communiquer plus facilement.
- B15 Oui, j'aimerais bien, parce qu'utiliser une autre langue n'est pas une bonne solution, ça minimise l'usage de l'anglais.
- B16 Oui, bien sûr. Pour mieux développer la langue.
- B17 Oui bien sûr. C'est important pour la maîtrise [de la langue].

Annexe 6b – Les entretiens des étudiants de Toulouse 3

I. Questions générales

Q1 Pensez-vous que la communication en classe est une nécessité pour la maîtrise de la langue anglaise ? Si non, pourquoi ?

- T1 Oui, les débats et discussions entre étudiants en classe sont intéressantes, ça permet de pratiquer la langue.
- T2 Oui, entre enseignants et élèves, et [aussi entre] élèves et élèves.
- T3 Oui, c'est essentiel.
- T4 Oui, c'est essentiel. Ça permet de s'entraîner. Pas comme quand on fait que de la théorie.
- T5 Oui, bien sûr. Ça aide beaucoup, ce n'est pas suffisant que de lire.
- T6 Oui, on va apprendre une langue en communiquant, pas juste en faisant de l'écrit, etc.
- T7 Oui, je pense que la communication est bien. [Ça permet] de pratiquer la langue, parler, discuter, faire des fautes et se corriger.
- T8 Oui, bien sûr.
- T9 Oui, très très très nécessaire. Je suis convaincue.

Q2 Selon vous, la classe est-elle un environnement favorable pour communiquer/parler ?

- T1 Oui, quand on est avec des gens qu'on connaît, on peut débattre, etc.
- T2 Non, difficile de travailler, il y a beaucoup d'élèves, c'est difficile pour l'oral.
- T3 Je parle plus en dehors qu'en classe [...] avec des personnes anglophones.
- T4 Pas toujours, car parfois si tu [es] seule c'est [mieux], mais quand il y a des gens autour [tu ressens du] stress, de la timidité, peur des moqueries des autres, tu n'oseras pas parler... la crainte.
- T5 Ça pourrait être un environnement favorable. Pendant le cours, il y a de la discussion, des jeux, ça permet de se sentir bien à l'aise.
- T6 Oui, mais pas totalement idéale pour la communication. La communication est mieux apprise dans son environnement naturel, le pays où elle est parlée.

- T7 Oui, c'est un environnement favorable. On peut briser la glace. On est des potes. On fait des erreurs, on se corrige. Sans problème.
- T8 Oui, c'est un environnement favorable.
- T9 Oui, favorable, mais à un certain degré. Pas autant que l'environnement extérieur, dans la vie [courante] car là c'est plus académique.

Q3 *Parlez-vous anglais plus en classe qu'en dehors de la classe (vie courante) ?*

- T1 Non, je lis et j'écoute [de l'anglais] en dehors ; parler, très peu.
- T2 Non, qu'en classe. L'écrit sur un forum en anglais, j'ai un blocage à l'oral.
- T3 Je parle plus en dehors qu'en classe. Avec des personnes anglophones.
- T4 Je ne parle jamais anglais. Je ne me suis jamais intéressée à cette langue. Je n'ai pas eu beaucoup de cours pendant mon cursus et pas d'enseignants qui la font aimer [la langue anglaise].
- T5 En classe plus. Dehors c'est rare.
- T6 En classe, mais aussi sur Skype avec des amis, beaucoup plus sur Skype.
- T7 En dehors de la classe, avec des touristes, quand j'étais en Erasmus, avec des potes, etc.
- T8 En classe.
- T9 En classe, j'ai pas eu l'occasion de la parler dehors.

Q4 *Comment jugez-vous les discussions en classe d'anglais ? Sont-elles spontanées ou guidées ?*

- T1 Notre groupe [classe] a un bon niveau, pas besoin d'être guidé... [mais] toujours les mêmes qui parlent.
- T2 Ça dépend du niveau des élèves. Si leur niveau est bas donc l'enseignant encadre.
- T3 Elles ne sont pas du tout spontanées. Elles sont forcées à mon avis par l'enseignant. Il nous impose un sujet pas intéressant, il faut donc s'exprimer sur un sujet qui nous intéresse pas.
- T4 Plutôt guidées par l'enseignant. Parfois tu veux développer, mais tu ne trouves pas l'occasion.
- T5 Cette année, elles sont spontanées. Pas trop guidées...des cours d'anglais scientifique, le but du cours est de se sentir à l'aise.
- T6 Spontanées, mais il y a toujours l'enseignante pour cadrer.
- T7 Plutôt guidées. C'est l'enseignant qui donne le sujet et qui fait en sorte de ne pas déborder sur d'autres.
- T8 Spontanées... je pense ça dépend des enseignants, soit il encadre trop ou pas.
- T9 Guidées, parce qu'on est toujours corrigés, etc.

Q5 *Avez-vous peur que les autres se moquent de vous quand vous parlez anglais en classe ?*

- T1 Non, seulement quand j'étais jeune, pas à la fac. Je suis assez bon en anglais, pas de problème.
- T2 Oui, j'avais peur, mais maintenant pas de soucis, je suis décomplexé, les autres ne sont pas bons non plus.
- T3 Non, j'accepte le fait que nous n'avons pas le même niveau. En général, les étudiants ne font pas de remarques, ils s'en foutent.
- T4 Oui, parce que mon accent en anglais n'est pas bien. J'ai du mal à bien prononcer.
- T5 Personnellement, non, mais plusieurs autres étudiantes, oui.
- T6 Non.
- T7 Non, j'ai pas peur.
- T8 Non.
- T9 Non, pas du tout.

II. Questions sur la volonté de communiquer

Q1 *Prenez-vous généralement volontiers la parole en anglais en classe ou non ?*

- T1 Ça dépend. Des fois beaucoup, des fois je ne suis pas volontaire.
- T2 Non, je ne prends pas trop la parole, uniquement si je dois. Ce n'est pas de la réticence, c'est le désintérêt.
- T3 Non, en général juste quand le sujet m'intéresse et quand l'enseignant nous donne envie de participer.
- T4 Non.
- T5 Oui, volontiers.
- T6 Oui, souvent. Les camarades ne parlent pas trop bien anglais, donc ...
- T7 Oui.
- T8 Je ne suis pas quelqu'un qui aime trop parler. Juste quand c'est utile.
- T9 Oui, j'essaye toujours, même si je ne suis pas parfaite.

Q2 *Avez-vous du plaisir à parler en anglais ou bien ne parlez-vous que quand vous sentez l'obligation de le faire ?*

- T1 Non, j'aime bien parler anglais. Plus en dehors des cours, à travers internet, par exemple, quand je joue aux jeux vidéo, je parle avec les autres joueurs, sur Skype, etc.
- T2 Si j'étais plus à l'aise, mais il y a un blocage.
- T3 Oui, j'aime parler anglais, mais je n'ai pas assez de vocabulaire et je ne maîtrise pas bien la langue.
- T4 Non, je parle juste quand je suis obligée par l'enseignant.

- T5 Oui, j'aime bien.
- T6 Oui, ça fait trop plaisir, ça fait du bien. C'est la langue la plus importante dans le monde.
- T7 Oui, j'aime bien parler en anglais.
- T8 Ça ne me dérange pas de parler anglais avec le même degré des autres langues étrangères, pas de préférence spécifique.
- T9 Oui, beaucoup.

Q3 En moyenne, combien de temps estimez-vous parler en anglais pendant un cours ?

- T1 Sur un cours d'une heure, 2 ou 3 minutes.
- T2 2 minutes.
- T3 Sur les deux heures, je parle 5 minutes
- T4 1 minute, je ne parle que quand l'enseignant me pose une question.
- T5 30 minutes.
- T6 De 20 à 25 minutes.
- T7 Une heure sur deux, je parle beaucoup.
- T8 10 minutes au minimum, donc en moyenne 20 à 25 minutes.
- T9 1 ou 2 minutes, mais après avoir suivi les cours du TOEFL, je parle 15 à 20 minutes en classe.

Q4 Etes-vous quelqu'un qui initie des conversations en anglais dans la classe ?

- T1 Non, quand l'enseignant pose une question et que je connais la réponse.
- T2 Non.
- T3 Non.
- T4 Non, pas du tout.
- T5 Oui, j'aime la langue anglaise, du coup je me sens bien.
- T6 Oui, souvent.
- T7 Pas vraiment.
- T8 Rarement.
- T9 Oui.

Q5 Pensez-vous que vous ne parlez pas assez en anglais ?

- T1 Oui.
- T2 Oui.
- T3 Oui, je ne parle pas du tout assez.
- T4 Non.
- T5 Non, c'est assez.

- T6 Oui, pas assez.
- T7 C'est suffisant.
- T8 Oui, pas assez.
- T9 Oui, pas assez.

Q6 Aimeriez-vous parler plus en anglais en cours ?

- T1 J'aimerais parler plus, mais jamais d'occasion de le faire.
- T2 Oui, globalement, pas que dans le cours.
- T3 J'aimerais qu'en cours on nous donne les moyens et les règles pour maîtriser mieux la langue.
- T4 Oui, mais uniquement si je progresse en anglais.
- T5 J'aimerais avoir beaucoup plus de cours car la langue anglaise est internationale, ça m'aidera pour le travail après.
- T6 Oui.
- T7 Non.
- T8 Certainement.
- T9 Oui, j'aimerais avoir plus d'opportunités.

Q7 Aimeriez-vous avoir plus d'opportunités et de temps pour prendre la parole en anglais ?

- T1 Non, en classe j'ai [déjà] beaucoup d'opportunités. Je veux les avoir plus dans la vie de tous les jours.
- T2 Oui.
- T3 Moi j'aimerais tout simplement qu'on cible plus les besoins des étudiants. Pas de cours juste pour faire des cours, mais quelque chose qui nous fait progresser.
- T4 Non, pour parler non, mais pour apprendre l'anglais oui.
- T5 Oui, je veux bien.
- T6 Oui, ça serait mieux de donner plus de trois heures pour parler plus.
- T7 Non, j'ai déjà l'opportunité de le faire. On est que cinq ou six dans le groupe.
- T8 L'enseignant nous donne assez de temps pour nous exprimer en classe. C'est suffisant.
- T9 Oui, j'aimerais avoir plus d'opportunités.

Q8 Est-ce qu'une question posée par votre enseignant(e) vous met mal à l'aise/dérange ? Si oui, pourriez-vous m'expliquer pourquoi ?

- T1 Non, ça ne me met pas mal à l'aise, ça ne me gêne pas.
- T2 Oui, si je ne connais pas la réponse ou comment l'exprimer.

- T3 Non, parce que de ma nature je suis sociable et ça ne me dérange pas de parler devant un groupe.
- T4 Oui, parce que je ne comprends pas les questions.
- T5 Non, pas du tout.
- T6 Non, du tout.
- T7 Non, pas du tout.
- T8 Non, pas du tout.
- T9 Non, pas du tout.

III. Questions sur les stratégies de communication

Q1 Rencontrez-vous des difficultés lors de la communication en anglais ?

- T1 Oui, ça m'arrive de ne pas trouver des mots, mais j'arrive toujours à m'en sortir.
- T2 Oui.
- T3 Oui, beaucoup même.
- T4 Oui.
- T5 Oui, bien sûr.
- T6 Oui, surtout quand on est amenés à utiliser un langage un peu soutenu en classe.
- T7 Parfois oui.
- T8 Oui, des fois.
- T9 Un peu, oui.

Q2 Si oui, quelle est la nature de ces difficultés ?

- T1 Manque de vocabulaire et prononciation même quand je lis.
- T2 Prononciation, manque de vocabulaire par rapport aux thèmes des conversations...lexique.
- T3 Construire une phrase correcte et manque de vocabulaire pour m'exprimer en anglais.
- T4 Manque de vocabulaire et difficultés de prononciation surtout.
- T5 Grammaire et vocabulaire, surtout l'oubli de mots.
- T6 Grammaire, vocabulaire et conjugaison.
- T7 J'oublie le vocabulaire.
- T8 J'ai du mal à m'exprimer sur certains sujets car je manque de vocabulaire, et ça coince.
- T9 Grammaire, conjugaison et manque de mots.

Q3 Quelles stratégies adoptez-vous pour faire face à ces difficultés ?

- T1 Pour le vocabulaire, j'essaye d'utiliser un autre mot et d'expliquer, et pour la prononciation, je répète ce que j'ai dit.

- T2 Aucune stratégie. Souvent j'abandonne l'apprentissage, je travaille juste pour valider [le module], pas d'efforts.
- T3 Demander l'aide de l'enseignant en lui posant une question. Essayer de trouver le synonyme du mot. J'utilise aussi le français et l'enseignant dit le mot en anglais. Je pose la question aux camarades. Je dis une nouvelle phrase pour exprimer la même chose.
- T4 Je demande à un camarade à côté, sinon j'essaie et si ça marche pas, l'enseignante arrive à baisser les bras. Je demande son aide en lui disant je ne sais pas dire tel mot ou sinon j'abandonne surtout si l'enseignante me laisse tranquille.
- T5 J'essaie de voir les cours sur les sites et j'essaie de m'exprimer avec les mains...les gestes. C'est tout.
- T6 J'utilise des applications sur mon téléphone. Je reformule ce que j'ai dit, je donne des exemples et aussi les gestes.
- T7 J'essaie souvent de traduire du français à l'anglais.
- T8 Je dis le mot en français, si j'oublie un mot, j'essaie de tourner autour et d'expliquer en détails.
- T9 J'essaie d'écouter en anglais. J'essaie aussi de voir si le mot existe en anglais, sinon je demande à l'enseignant.

Q4 Pendant une conversation en anglais, que faites-vous dans un cas où vous ne comprenez pas ce que votre interlocuteur vous dit ?

- T1 Je lui demande de répéter, de reformuler ou lui demander ce que signifie le mot que je comprends pas.
- T2 Je dis que j'ai pas compris. Je demande la répétition ou je comprends du contexte.
- T3 J'essaie de comprendre l'idée globale ou je lui pose une question pour qu'il m'explique davantage ce qu'il dit, ou je lui demande de me répéter différemment ou alors, je peux lui demander de m'expliquer en français.
- T4 Je lui demande de répéter en disant je n'ai pas compris. Je fais aussi des signes et des grimaces.
- T5 Je lui demande de m'expliquer plus en lui disant : « Tu peux reformuler ? » Je le demande en anglais.
- T6 Je lui demande de donner un exemple pour mieux comprendre (en anglais). Lui demander de reformuler ou bien j'utilise des gestes.
- T7 Je lui pose la question.
- T8 Je lui demande de me poser la question autrement ou de m'expliquer autrement. Des fois, si je comprends pas deux ou trois mots, je lui demande de m'expliquer les mots difficiles.
- T9 Je lui demande ce qu'il veut dire et de m'expliquer.

Q5 Et quand vous remarquez que l'interlocuteur vous comprend pas/votre message ne passe pas, que faites-vous ?

- T1 Je lui demande ce qu'il n'a pas compris.

- T2 Si je remarque, je répète et je demande s'il n'a pas compris.
- T3 J'essaie de parler plus fort pour lui faciliter la compréhension et de changer mes mots et d'utiliser des gestes avec les mains pour transmettre l'idée. Je peux aussi lui expliquer en français.
- T4 J'essaie de chercher d'autres mots. Sinon, j'essaie d'avoir recours aux gestes.
- T5 J'essaie de parler un peu moins vite et je m'assure qu'il comprend en posant des questions.
- T6 J'essaie de faciliter et d'utiliser des synonymes simples et aussi d'utiliser des gestes.
- T7 J'essaie d'expliquer plus et en d'autres mots.
- T8 J'essaie de réorganiser mes phrases et d'être le plus clair possible.
- T9 J'essaie d'expliquer différemment en d'autres mots et de faire plus simple.

Q6 *Comment avez-vous appris les stratégies auxquelles vous avez recours ? (acquises en autonomie ou transmises par les enseignants)*

- T1 En communiquant avec des gens. Je me souviens du moment où je les ai apprises, mais j'ai jamais suivi de cours sur ça.
- T2 Pareil qu'en langue maternelle.
- T3 C'est des stratégies maternelles. L'être humain a cette capacité de résoudre des problèmes et de trouver une autre façon de dire les choses. Je ne pense pas que quelqu'un m'a appris ça. L'enseignant encourage d'utiliser d'autres mots si on ne trouve pas les bons pour nous exprimer.
- T4 C'est spontané.
- T5 Naturellement. J'essaie d'utiliser ma logique.
- T6 Il y avait au lycée une formation sur comment parler et s'exprimer et comment se faire comprendre par les autres, c'était avec des vidéos. Aussi, pour préparer des exposés en anglais à la fac, l'enseignante nous montrait des vidéos.
- T7 C'est un enseignant qui nous a appris ça, à expliquer plus et à traduire. Il y a aussi l'expérience des classes précédentes.
- T8 C'est spontané, naturel. Aucun cours sur ça.
- T9 C'est des stratégies données par les écoles privées de langues.

Q7 *Aimeriez-vous qu'on vous enseigne des stratégies de communication de façon à pouvoir surmonter les difficultés qui surgissent lorsque vous vous exprimez en langue étrangère ?*

- T1 Oui.
- T2 Oui, comme partie de cours ou bien cours de communication pour une meilleure préparation aux situations de difficulté. En fait, le souci vient dès le jeune âge, au collège et au lycée. Regarder des films avec des sous-titres en français n'est pas bien et les voyages ça aide, malheureusement très peu d'étudiants ont l'occasion de les faire.
- T3 Oui, c'est très essentiel pour les enseignants d'enseigner les étudiants comment trouver un moyen pour s'exprimer, mais moi je continue à penser que le plus important c'est

que l'enseignant enseigne le vocabulaire et des méthodes ou astuces pour mieux parler anglais, et un bon enseignant donne plus de volonté et d'envie aux étudiants de parler plus et d'apprendre plus.

- T4 Oui, absolument.
- T5 Oui, bien sûr.
- T6 Oui, j'aimerais bien.
- T7 Oui, je veux bien, parce que le niveau des étudiants n'est pas avancé et ils ont du mal à s'exprimer. La plupart des cours sont sur le vocabulaire, la grammaire et pas la communication. Dans les entreprises, la communication est plus importante.
- T8 Oui, je pense que c'est très important même de faire des cours de communication.
- T9 Oui, pour m'améliorer, j'aimerais bien.

Annexe 6c – Les entretiens des enseignants de Béjaia

Q1 Si vous deviez évaluer la volonté de prendre la parole de vos étudiants de manière générale, comment la qualifieriez-vous?

- ENB1 Ça dépend des niveaux de compétence et du niveau d'étude. Mes étudiants de première année MI (mathématiques et informatique) sont plus communicatifs que les troisièmes et les masters. Les premières années ont toujours leur bagage du lycée. Ils ont une volonté, mais manquent de vocabulaire et grammaire, ça dépend des étudiants.
- ENB2 Beaucoup d'hésitation. Peu d'étudiants prennent la parole, juste les plus compétents. Dans un groupe, il y a à peu près dix étudiants qui ont la volonté de communiquer moyenne.
- ENB3 Assez faible, mais ça dépend des étudiants et de leurs capacités.
- ENB4 Moyenne. Mais à Targa Ouzemour [le campus des filières scientifiques et techniques], les étudiants ont plus de volonté de communiquer pour leurs besoins professionnels dans le futur.
- ENB5 Les scientifiques donnent moins d'importance aux cours de langue. Ils ne s'intéressent pas, même les horaires des cours n'aident pas. Les étudiants de troisième année, sont très peu communicatifs et beaucoup d'absentéisme. Leur volonté de communiquer est donc faible.
- ENB6 Faible, en général.

Q2 Parmi les étudiants qui ont des difficultés en communication, est-ce qu'il y en a qui ont recours à des stratégies pour contourner leurs difficultés (à votre avis)?

- ENB1 Oui.
- ENB2 Oui, ils essaient avec mon aide de dire ce qu'ils veulent. Ils demandent de l'aide, pour trouver les mots surtout, soit en kabyle, en arabe ou en français.
- ENB3 Oui.
- ENB4 Oui.

ENB5 Ils demandent est ce que la phrase est correcte ou pas et ils se corrigent, ils apprennent ainsi. Ils sont spontanés, ils prennent des risques en prononciation, etc.

ENB6 En communication orale, ils essayent.

Q3 *Si oui, pourriez-vous mentionner quelques-unes de ces stratégies (les plus récurrentes) ?*

ENB1 L'utilisation de la première langue étrangère, le français même dans l'écrit. Donner des exemples, en français. Ils n'essayent pas de parler en anglais par timidité et peur de commettre des erreurs.

ENB2 Demande d'aide, l'utilisation d'autres langues et ils prennent aussi le temps de réfléchir.

ENB3 Mélange des langues (kabyle, arabe, français et anglais), l'emploi des signes et la traduction de la langue maternelle.

ENB4 L'utilisation d'une deuxième langue et la langue maternelle, demande d'aide (traduction) et l'utilisation des gestes.

ENB5 Le silence et le rire, les camarades les aident aussi, qu'ils demandent par eux-mêmes de l'aide ou pas, des fois rien que de regarder les camarades, ces derniers aident.

ENB6 Parler en français et mélanger les langues.

Q4 *Pensez-vous que les étudiants qui sont plus compétents dans l'emploi des stratégies de communication sont ceux qui possèdent une volonté de communiquer plus élevée ?*

ENB1 Oui, bien sûr.

ENB2 Oui.

ENB3 Oui, bien sûr.

ENB4 Oui.

ENB5 Oui, c'est sûr. Quand ils prennent des risques ça veut dire qu'ils veulent communiquer et dans les classes, c'est toujours les mêmes personnes qui essayent de parler.

ENB6 Oui.

Q5 *Si oui, veuillez nous dire comment ces deux variables sont liées. Voyez-vous un lien entre les stratégies de communication et la volonté de communiquer ?*

ENB1 Ceux qui pensent à utiliser des stratégies de communication sont ceux qui ont une volonté de communiquer élevée. Personnellement, je pense que vaut mieux parler en français ou utiliser des gestes que rien dire, je préfère les étudiants qui essayent.

ENB2 Celui qui fournit des efforts pour parler et faire passer son message est automatiquement quelqu'un qui a la volonté de communiquer.

ENB3 Il y a ceux qui hésitent et abandonnent facilement, par timidité, ils préfèrent le silence quand ils ont des difficultés, mais ils sont intéressés par la communication.

ENB4 Quelqu'un qui veut parler emploie tous les moyens pour transmettre son message.

- ENB5 Elles [les deux variables] sont liées. Les étudiants demandent toujours des cours des bases de la communication, mais beaucoup d'autres ne parlent pas par complexe.
- ENB6 Parce qu'ils savent qu'ils ont pas une bonne base en anglais, alors ils essayent de compenser par des stratégies.

Q6 *Veuillez citer des stratégies utilisées par des étudiants avec une grande volonté de communiquer et d'autres généralement utilisées par des étudiants avec une faible volonté de communiquer en anglais.*

- ENB1 Pour les étudiants ayant une forte volonté de communiquer, je dirai : essayer de prendre des risques même en sachant qu'ils commettraient des erreurs, utiliser la première langue étrangère (français), donner des exemples en français et surtout avoir la confiance en soi. Pour les non volontaires, ils n'essayent pas.
- ENB2 Ceux qui ont une grande volonté de communiquer participent, font leurs devoirs, demandent de l'aide et prennent le temps de réfléchir. Les autres ont des stratégies d'abandon.
- ENB3 Ceux avec une forte volonté de communiquer utilisent les stratégies que j'ai citées auparavant : ils font appel au mélange des langues pour s'exprimer, utilisent des signes et la langue maternelle. Les non volontaires ont recours au rire qui exprime leur timidité, ils s'excusent et abandonnent carrément.
- ENB4 Les plus volontaires utilisent des gestes et d'autres langues, ils cherchent aussi des synonymes et donnent des exemples. Les moins volontaires abandonnent et restent silencieux.
- ENB5 Les premiers essayent de répondre (ils risquent), ils communiquent avec les camarades et demandent de l'aide. Les étudiants avec une faible volonté de communiquer ont comme stratégie l'évitement, ils refusent de lire ou de parler car ils sont timides et complexés et ils ont peur du regard des autres. Ils sont présents en classe juste pour ne pas être sanctionnés pour les absences.
- ENB6 Les volontaires ils essayent toujours de trouver les mots qui conviennent, ils demandent de l'aide à l'enseignant, mais les autres ils font des gestes, ils utilisent ou ils apprenant les mots par cœur.

Q7 *Pensez-vous qu'il serait utile d'apprendre aux étudiants des stratégies de communication afin d'augmenter leur volonté de communiquer? Le faites-vous ou le feriez-vous ?*

- ENB1 Oui, bien sûr. La psychologie va main dans la main avec l'enseignement. Pour les aider à surmonter la timidité et avoir la confiance en soi, je les oblige à participer.
- ENB2 Oui, bien sûr. C'est bénéfique pour la prise de parole. Des fois, je le fais quand ils demandent des mots par exemple.
- ENB3 Ça dépend des stratégies de communication. Les signes je ne les enseignerais pas, la traduction non plus.
- ENB4 Oui, je ne le fais pas, je le ferais si je pouvais.
- ENB5 Je le fais, les étudiants demandent ce genre de cours. C'est bénéfique pour eux, je pense que les gestes et les regards aident beaucoup dans la communication.

ENB6 Oui, bien sûr. J'ai déjà essayé de le faire ailleurs qu'à l'université, mais je voudrais bien le faire.

Annexe 6d – Les entretiens des enseignants de Toulouse 3

Q1 Si vous deviez évaluer la volonté de prendre la parole de vos étudiants de manière générale, comment la qualifieriez-vous?

ENT1 Cette année au premier semestre, très volontaires, ils font beaucoup d'efforts, ils ont envie et ça dans tous les groupes que j'enseigne.

ENT2 Difficile de dire comme ça.

ENT3 Il y a trois types : 1. ceux qui parlent tout le temps, bavards, 2. ceux qui parlent que quand ils sont sûrs d'eux-mêmes, et c'est en fonction du sujet qu'on traite en classe, et 3. ceux qui parlent pas, muets.

ENT4 Il y a trois niveaux : 1. très bonne volonté de communiquer, 2. bonne volonté de communiquer, et 3. pas bonne volonté de communiquer. Ça dépend des étudiants.

ENT5 Les étudiants de première année sont assez volontaires. Les étudiants inscrits dans les parcours spéciaux sont très volontaires et ceux du master, il faut juste les mettre en confiance. Je crée un climat positif, une ambiance détendue et je leur parle qu'en anglais et je leur demande de parler qu'en anglais aussi. Globalement, au début ils sont réticents, puis ils s'habituent.

Q2 Parmi les étudiants qui ont des difficultés en communication, est-ce qu'il y en a qui ont recours à des stratégies pour contourner leurs difficultés (à votre avis)?

ENT1 Oui, y en a quelques-uns.

ENT2 Oui.

ENT3 Oui. Ils ont généralement des stratégies.

ENT4 Oui.

ENT5 Oui.

Q3 Si oui, pourriez-vous mentionner quelques-unes de ces stratégies (les plus récurrentes) ?

ENT1 Reformuler avec leurs propres ressources, en autonomie, ils ne demandent pas à l'enseignant et aux collègues. Ils disent aussi les choses autrement, se corriger/rectifier par eux-mêmes, prise de conscience de leurs erreurs, se reprendre et se corriger, travailler en groupe ou en collaboration et demander de l'aide aux partenaires.

ENT2 Le recours à la langue maternelle, emprunter des mots à la langue française, silence, parler de manière télégraphique (phrases, structure grammaticale), utilisation d'expressions bateau (vides de sens, par exemple, *it's good, it's interesting, I don't know* : pas de message), réduisent le message.

- ENT3 Comme je fais mes cours en salle multimédia, ils regardent les mots en ligne sur les ordinateurs, recherche autonome. Appel à l'aide les camarades, mais c'est rare. Ils me demandent à moi [l'enseignant] le vocabulaire. Ils emploient que le connu et partent pas loin. Ils ont un manque. En syntaxe, ils font des phrases simples et simplifient, peut-être qu'ils évitent et ils minimisent les risques de faire des erreurs. Ils ont un réel manque de stratégies, ils n'arrivent pas à appliquer le vu [ce qu'ils ont appris dans le cours]. Ne rien dire aussi fait partie des stratégies qu'ils ont.
- ENT4 Stratégies d'évitement, sortir aux WC, par exemple, se cacher, un évitement physique. Ils disent qu'ils n'ont pas compris la question. Ils se débrouillent pour éviter, mais une minorité d'entre eux seulement. Y en a qui essayent, la majorité, par exemple, les hésitations ou ils essayent de dire deux, trois mots, ils prennent le temps et font des efforts.
- ENT5 Ils glissent des mots en français dans leurs phrases. Donner des synonymes et des définitions aussi. Ils demandent le mot à l'enseignant ou aux pairs. Ils donnent des exemples personnels. Ils emploient des gestes, des mimes. Je les encourage à reformuler et à demander de l'aide aux autres.

Q4 *Pensez-vous que les étudiants qui sont plus compétents dans l'emploi des stratégies de communication sont ceux qui possèdent une volonté de communiquer plus élevée ?*

- ENT1 Pas nécessairement, y en a qui ont une volonté de communiquer et n'ont aucune stratégie. Ils se lancent comme ça. Quelques-uns parlent et n'ont aucune stratégie.
- ENT2 Non, au contraire. Selon les stratégies citées auparavant, elles sont plus utilisées par des étudiants qui ne veulent pas communiquer, stratégies d'évitement (liées à la timidité, anxiété, etc.). Y a des gens qui ont des connaissances et qui n'osent pas parler sauf s'ils sont contraints de le faire (évaluation, forcés).
- ENT3 Ils développent des stratégies plus la confiance en soi. Il y aura moins de stress et ils communiquent plus.
- ENT4 Pas forcément, mais souvent. Ça dépend si parler anglais est naturel ou pas. S'ils ont l'habitude de parler. Ça dépend s'ils ont une expérience à l'étranger, c'est une question de maturité... une certaine aisance avec la langue.
- ENT5 Oui.

Q5 *Si oui, veuillez nous dire comment ces deux variables sont liées. Voyez-vous un lien entre les stratégies de communication et la volonté de communiquer ?*

- ENT2 Comme je viens de dire, le développement des stratégies augmente la confiance en soi, ainsi les étudiants communiquent plus.
- ENT4 Evidemment, s'ils ont la volonté de communiquer, ils mettent en pratique les stratégies de communication. Les deux variables sont très liées.
- ENT5 Parce que si on veut communiquer, on emploie des stratégies, pour faire passer un message, on trouve une manière de dire les choses. Elles ne sont pas forcément liées chez l'étudiant.

Q6 *Veillez citer des stratégies utilisées par des étudiants avec une grande volonté de communiquer et d'autres généralement utilisées par des étudiants avec une faible volonté de communiquer en anglais.*

ENT1 La reformulation par ceux qui ont une volonté de communiquer élevée. C'est indépendant du niveau [en anglais]. Ce n'est pas forcément les bons qui veulent parler.

ENT2 Ceux qui ont une haute volonté de communiquer utilisent des gestes et des mots français transformés en anglais.

ENT3 Les étudiants avec une grande volonté de communiquer demandent l'aide à l'enseignant quand ils ont une difficulté, ils sont assez sûrs d'eux-mêmes. Y a des étudiants qui ne sont pas sûrs de la réponse, alors ils contournent la difficulté. Les autres qui ne sont volontaires ont tendance à préférer l'évitement (l'évitement pour les niveaux les plus faibles) et ne demandent pas d'aide à l'enseignant par peur d'être ridicules. Ils demandent plutôt à leurs copains et cherchent sur internet.

ENT4

ENT5 Pour les plus volontaire je citerai essayer (tentative de parler), réagir en fonction du comportement de l'enseignant, et pour les non volontaire, je dirai l'abandon ou simplement dire je ne sais pas.

Q7 *Pensez-vous qu'il serait utile d'apprendre aux étudiants des stratégies de communication afin d'augmenter leur volonté de communiquer? Le faites-vous ou le feriez-vous ?*

ENT1 Oui, ça serait très bien. Je le fais, mais ça ne marche pas forcément. C'est plus réussi avec des gens plus mûrs, les masters, la prise de conscience est plus importante avec des gens plus matures. Avec la maturité, démarche cognitive, etc. c'est plus difficile avec les L3, par exemple, tout autant que pour l'apprentissage de la langue ou autre démarche. Les stratégies de lecture aussi, par exemple.

ENT2 Oui, je ne le fais pas, parce que je ne les connais pas, mais je voudrais bien les faire.

ENT3 Je le fais par petites touches, par moments, très irrégulièrement, en fonction des demandes et du besoin. Je leur donne des conseils, astuces, méthodes d'apprentissage, et préparation pour les examens, mais pas dans tous les groupes. Ça peut être utile de le faire souvent ou régulièrement, mais pas sous forme de cours, car c'est contreproductif à mon avis.

ENT4 Oui, je le fais. Beaucoup de mon enseignement est basé sur des stratégies de communication pour parler.

ENT5 Oui, je le fais. Je demande aux étudiants de reformuler, synthétiser, donner des exemples, et d'essayer, etc. Je les encourage aussi à demander de l'aide en mettant en place un apprentissage collaboratif avec le travail en pairs ou en groupes.

Table des matières

Résumé/Abstract	3
Remerciements	5
Table des figures, graphiques et tableaux	7
TABLE DES FIGURES	7
TABLE DES GRAPHIQUES	7
TABLE DES TABLEAUX	7
Sommaire	9
Introduction générale	11
Première partie : Le contexte de la recherche	19
Chapitre I : Les langues en Algérie	21
LES LANGUES MATERNELLES	23
L'arabe	23
<i>L'arabe littéraire/classique</i>	23
<i>L'arabe dialectal algérien</i>	26
Le berbère/tamazight	27
LES LANGUES ETRANGERES	29
Le français	29
L'anglais	32
<i>Les réformes scolaires et la langue anglaise</i>	34
<i>L'économie algérienne et la demande pour la langue anglaise</i>	36
<i>Le marché de l'emploi et la demande pour la langue anglaise en Algérie</i> ...	37
<i>La société actuelle et la revendication de la langue anglaise</i>	38
LES LANGUES EN CONTACT	39
L'influence de l'arabe sur le berbère	39
L'influence du berbère sur l'arabe	40
L'influence du français sur l'arabe et le berbère	41
L'influence de l'arabe et du berbère sur le français	42
Chapitre II : Les langues en France	45
LE FRANÇAIS : LANGUE MATERNELLE, OFFICIELLE ET NATIONALE	47
LES LANGUES REGIONALES	49
La France et la charte européenne des langues régionales ou minoritaires	51
L'enseignement des langues régionales	52
LES LANGUES IMMIGRANTES OU NON-TERRITORIALES	53
L'ANGLAIS	54
L'anglais dans le système scolaire français	55
L'anglais et le marché du travail en France	58
Chapitre III : La comparaison entre les deux contextes	59
LE CONTEXTE LINGUISTIQUE	61
LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL	63
Chapitre IV : Le LANSAD	67
LE LANSAD EN FRANCE	69

Naissance et développements	69
La recherche sur la motivation des étudiants	72
LE LANSAD EN ALGERIE	73
Deuxième partie : Le cadre théorique et méthodologique	75
Chapitre I : Les notions fondamentales	77
LES DIFFERENCES INDIVIDUELLES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	79
L'OUTPUT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	81
L'INTERACTION	82
L'INTER-LANGUE ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	83
LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	84
Les taxonomies des stratégies d'apprentissage	86
<i>La taxonomie d'O'Malley et al.</i>	86
<i>La taxonomie de Rubin</i>	86
<i>La taxonomie d'Oxford</i>	87
La notion de conscience dans l'étude des stratégies	89
Chapitre II : La volonté de communiquer	91
LA VOLONTE DE COMMUNIQUER : LES ORIGINES	93
LA VOLONTE DE COMMUNIQUER EN LANGUE MATERNELLE	94
LA VOLONTE DE COMMUNIQUER EN LANGUE SECONDE OU ETRANGERE	97
Le modèle de MacIntyre <i>et al.</i>	98
Le modèle de Wen et Clément	103
<i>Le contexte social</i>	104
<i>Les facteurs personnels</i>	104
<i>Les tendances motivationnelles</i>	105
<i>Les perceptions affectives</i>	105
LA VOLONTE DE COMMUNIQUER DANS LE CONTEXTE SPECIFIQUE DE LA CLASSE	105
La dimension environnementale / situationnelle	106
La dimension individuelle / personnelle	107
La dimension linguistique	109
LA VOLONTE DE COMMUNIQUER COMME OBJECTIF DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES	109
Chapitre III : Les stratégies de communication	111
LES STRATEGIES DE COMMUNICATION : LES DEFINITIONS	114
LES STRATEGIES DE COMMUNICATION : LES APPROCHES	115
La perspective traditionnelle	116
La perspective psycholinguistique	116
La perspective interactionnelle	118
La perspective de Canale	119
La perspective de Dörnyei	119
La perspective de Dörnyei et Scott	120
LES STRATEGIES DE COMMUNICATION : LES TAXONOMIES	120
La taxonomie de Tarone	120
<i>L'évitement</i>	121
<i>La paraphrase</i>	121
<i>L'emprunt</i>	121
<i>L'appel à l'aide</i>	121

<i>Le mime</i>	121
La taxonomie de Bialystok : stratégies de communication orale	122
<i>Les stratégies basées sur la L1</i>	122
<i>Les stratégies basées sur la L2</i>	122
<i>Les stratégies paralinguistiques</i>	123
La taxonomie de Corder : stratégies de communication orale	123
<i>Les stratégies d'ajustement du message</i>	123
<i>Les stratégies d'augmentation des ressources</i>	123
La taxonomie de Færch et Kasper	124
<i>Les stratégies de réduction</i>	124
<i>Les stratégies de succès</i>	124
La taxonomie de Dörnyei : stratégies de communication	125
<i>Les stratégies d'évitement et de réduction</i>	125
<i>Les stratégies de succès et de compensation</i>	125
<i>Les stratégies d'atermoïement et de gain du temps</i>	126
La taxonomie de Nakatani (2005) : stratégies de communication orale	126
L'ENSEIGNABILITE DES STRATEGIES DE COMMUNICATION	127
Chapitre IV : La méthodologie	129
L'APPROCHE : DESCRIPTION POUR UNE MEILLEURE COMPREHENSION	131
LA POPULATION	132
LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES.....	132
L'observation.....	133
Le questionnaire.....	134
Partie biographique.....	134
Grille de la volonté de communiquer en classe	135
Grille des stratégies de communication	136
L'entretien	139
L'entretien étudiant	139
L'entretien enseignant	140
LA PROCEDURE DE COLLECTE DE DONNEES	141
Troisième partie : L'analyse des données	143
Chapitre : Les observations	145
LES OBSERVATIONS A L'UNIVERSITE DE BEJAIA	147
Le profil des enseignants observés	147
L'opportunité de communiquer	147
<i>La taille des groupes</i>	147
<i>La configuration de la classe</i>	148
<i>Les types d'activités</i>	148
<i>L'intérêt des activités</i>	148
Les interventions et les stratégies de communication	149
<i>Le nombre d'interventions</i>	149
<i>Le nombre de stratégies de communication</i>	149
LES OBSERVATIONS A L'UNIVERSITE TOULOUSE 3	150
Le profil des enseignants observés	150
L'opportunité de communiquer	150
<i>La taille des groupes</i>	150
<i>La configuration de la classe</i>	151

<i>Les types d'activités</i>	152
<i>L'intérêt des activités</i>	153
Les interventions et les stratégies de communication	155
<i>Le nombre d'interventions</i>	155
<i>Le nombre de stratégies de communication</i>	155
Chapitre II : Les questionnaires	157
LES INFORMATIONS BIOGRAPHIQUES : LE PROFIL DES ETUDIANTS PARTICIPANTS	159
L'âge	159
Le sexe	159
Les formations suivies	160
Les langues maternelles	160
Les autres langues parlées	161
Le nombre d'années d'apprentissage de l'anglais	163
Le contexte d'apprentissage	164
Le séjour dans un pays anglophone	165
La durée de séjour (si la réponse à la question précédente est positive)	165
L'appréciation de la langue anglaise	166
La volonté de communiquer en langue maternelle	166
L'ANALYSE DE LA VOLONTE DE COMMUNIQUER DE L'ECHANTILLON TOTAL	167
La volonté de communiquer selon la taille du groupe	169
La volonté de communiquer selon le type d'interaction	170
LES STRATEGIES DE COMMUNICATION DE L'ECHANTILLON TOTAL	170
L'utilisation des stratégies de communication selon les différentes catégories	172
Les stratégies les plus utilisées pas l'échantillon total	173
Les stratégies les moins utilisées pas l'échantillon total	173
L'ANALYSE DIFFERENCIEE DE LA VOLONTE DE COMMUNIQUER ET DE L'UTILISATION	
DES STRATEGIES DE COMMUNICATION A BEJAIA ET A TOULOUSE 3	175
Les étudiants de l'université de Béjaia	175
<i>La volonté de communiquer</i>	175
<i>Les stratégies de communication</i>	178
Les étudiants de l'université Toulouse 3	180
<i>La volonté de communiquer</i>	180
<i>Les stratégies de communication</i>	182
Les stratégies utilisées par les étudiants de différents niveaux	
de volonté de communiquer	183
L'ANALYSE MULTIVARIEE	186
Le lien entre la volonté de communiquer en L1 et la volonté	
de communiquer en L2	186
Le lien entre la volonté de communiquer en L2 et les stratégies	
de communication en L2	186
<i>Corrélation négative</i>	187
<i>Corrélation nulle ou quasi-nulle</i>	187
<i>Corrélation faible</i>	188
<i>Corrélation moyenne et forte</i>	189
Chapitre III : Les entretiens	191
LES ENTRETIENS DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE DE BEJAIA	193
LES ENTRETIENS DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3	204
LES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITE DE BEJAIA	217

LES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3.....	222
LES RESULTATS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS.....	228
La valorisation de la communication en langue cible, l'importance de l'oral	228
Le rapport à la communication dans le cadre de la classe.....	228
L'angoisse face à la communication en classe	229
Le plaisir dans la prise de parole en langue anglaise.....	229
L'effort personnel des étudiants et la saisie des opportunités de communication en classe.....	229
Le rapport à l'erreur et l'insistance sur la justesse de la langue.....	230
Le rapport à l'enseignant et l'autonomie de l'étudiant	230
Les difficultés rencontrées lors de la communication en langue anglaise	231
Les stratégies déployées	231
Le rapport entre la volonté de communiquer et l'utilisation des stratégies de communication.....	231
Chapitre IV : La synthèse et les recommandations didactiques	233
LA SYNTHÈSE ET LA COMPARAISON DES RESULTATS.....	235
La volonté de communiquer	235
<i>La volonté de communiquer selon la taille du groupe</i>	<i>237</i>
<i>La volonté de communiquer selon le type d'interaction</i>	<i>238</i>
L'utilisation des stratégies de communication	239
LES RECOMMANDATIONS DIDACTIQUES	239
Prendre en compte les facteurs affectifs	240
Choisir des activités pédagogiques adéquates	243
Sensibiliser les étudiants aux stratégies de communication	244
Conclusion générale	245
Bibliographie et sitographie	251
Bibliographie	253
Sitographie	264
Annexes	267
L'observation des classes	269
<i>L'université de Béjaïa</i>	<i>269</i>
<i>L'université Toulouse 3</i>	<i>270</i>
Le questionnaire.....	274
La volonté de communiquer	278
<i>La volonté de communiquer (échantillon global)</i>	<i>278</i>
<i>La volonté de communiquer par item (échantillon global)</i>	<i>280</i>
<i>La volonté de communiquer des étudiants de Béjaïa.....</i>	<i>282</i>
<i>La volonté de communiquer des étudiants de Toulouse 3.....</i>	<i>284</i>
Les stratégies de communication	286
<i>Les stratégies de communication (échantillon global).....</i>	<i>286</i>
<i>Les catégories de stratégies de communication</i>	<i>288</i>
<i>L'utilisation des stratégies par catégorie</i>	<i>290</i>
<i>La fréquence d'utilisation des stratégies</i>	<i>293</i>
<i>Les stratégies de communication par item (échantillon global).....</i>	<i>293</i>
<i>Les stratégies de communication des étudiants de Béjaïa.....</i>	<i>297</i>
<i>Les stratégies de communication des étudiants de Toulouse 3.....</i>	<i>299</i>

Les stratégies de communication selon le degré de volonté de communiquer....	301
Les entretiens	303
<i>Les entretiens des étudiants de Béjaia</i>	305
<i>Les entretiens des étudiants de Toulouse 3</i>	315
<i>Les entretiens des enseignants de Béjaia</i>	323
<i>Les entretiens des enseignants de Toulouse 3</i>	326
Table des matières	329