

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INTERACTIONS ORALES EN FACE À FACE ET EN LIGNE CHEZ LES
APPRENANTS ADULTES DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE : DIFFICULTÉS
ET MÉCANISMES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
GABRIELLE CAMPAGNA

JUIN 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier ma défunte mère, Marguerite Régis, de m'avoir encouragée à atteindre mes objectifs et à réaliser cette maîtrise.

Je tiens aussi à témoigner toute ma gratitude à ma directrice, Gladys Jean, avec qui j'ai eu le privilège de travailler. Je vous suis profondément reconnaissante d'avoir accepté de me suivre tout au long de ce parcours. Merci de votre grand soutien et de votre générosité.

Je voudrais remercier chaleureusement mes deux lecteurs, Simon Collin et Andréane Gagné, d'avoir accepté de lire et de commenter ce mémoire, et un merci particulier à Danielle Guénette pour ses commentaires constructifs lors du projet de mémoire.

Parallèlement, je tiens à remercier très sincèrement mon employeur et ma superviseure de m'avoir permis de réaliser mon projet dans le cadre de mon enseignement du français aux employés de leur institution, et également Jill Vandermeerschen, statisticienne au service de consultation et d'analyse de données de l'UQAM.

Je souhaite également souligner la collaboration d'Anne Sotirakis, de ma famille et de mes amis pour leur soutien, et finalement, un remerciement spécial à mon mari Christophe, qui m'a encouragée et soutenue tout au long de ce projet.

DÉDICACE

À la mémoire de Marguerite Régis

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	xv
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Le contexte.....	5
1.2 Les difficultés de communication dans les interactions orales.....	7
1.3 L'identification et classification des stratégies de communication et des mécanismes de résolution de problèmes.....	8
1.4 La communication médiatisée par ordinateur, l'apprentissage mixte et les modalités audio et écrites	13
1.5 La pertinence sociale et scientifique.....	15
1.6 Les objectifs de recherche	16
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	17
2.1 Les difficultés de communication orale et les mécanismes de résolution de problèmes.....	18
2.1.1 Les difficultés de communication en langue seconde	19
2.1.2 Les modèles de production langagière de Levelt et les catégories de difficultés de communication (Dörnyei et Kormos, 1998)	22
2.1.3 Les stratégies de communication, les stratégies de compensation et les mécanismes de résolution de problèmes	31
2.1.4 Le début de l'identification et de la catégorisation des stratégies de compensation : étude de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b)	46

2.1.5	Les MRP et le modèle de Levelt : étude de Dörnyei et Kormos (1998)	54
2.1.6	Les mécanismes de résolution de problèmes	57
2.2	L'enseignement des stratégies de communication	66
2.3	La communication médiatisée par ordinateur et ses modalités.....	70
2.3.1	Les apprentissages mixte, hybride et en ligne	72
2.3.2	La CMOS et les interactions en face à face	78
2.3.3	La CMOS et la modalité écrite.....	87
2.3.4	La CMOS et les modalités audio et écrite.....	94
2.4	Les questions de recherche.....	103
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		
3.1	Le contexte	105
3.2	Les participants	108
3.2.1	Le questionnaire de données sociodémographiques et de préférences	109
3.3	L'instrument.....	111
3.3.1	La grille d'observation	112
3.4	La procédure.....	113
3.4.1	Les prises de données	115
3.4.2	La modification de la grille	118
3.4.3	La deuxième prise de données	122
3.5	L'analyse des données.....	123
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		
4.1	Les difficultés de communication en mode synchrone et en face à face	128
4.2	Les mécanismes de résolution de problèmes en mode synchrone et en face à face.....	132
4.2.1	La simplification lexicale	137
4.2.2	La substitution lexicale.....	138
4.2.3	La reconceptualisation.....	139

4.2.4	La substitution grammaticale	140
4.2.5	La réduction grammaticale	141
4.2.6	Les mécanismes de résolution de problèmes phonologiques et articulatoires.....	141
4.2.7	La demande d'aide.....	142
4.2.8	Les mécanismes de pause	143
4.2.9	La répétition.....	144
4.2.10	L'autocorrection.....	145
4.2.11	Le questionnement de vérification.....	145
4.2.12	La négociation de sens	146
4.2.13	La messagerie instantanée	147
4.3	Les MRP associés aux difficultés selon le mode	148
4.3.1	Le manque de ressources lexicales	149
4.3.2	Le manque de ressources grammaticales	151
4.3.3	Le manque de ressources phonologiques et articulatoires	153
4.3.4	Le manque de temps pour traiter le message.	154
4.3.5	La réalisation d'un déficit dans son propre message	156
4.3.6	La réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	158
CHAPITRE V		
DISCUSSION		
5.1	Introduction.....	163
5.2	Les difficultés de communication (Question 1).....	163
5.2.1	Le manque de ressources lexicales	164
5.2.2	Le manque de ressources grammaticales.....	166
5.2.3	Le manque de temps pour traiter le message.....	167
5.3	Les mécanismes de résolution de problèmes (Question 2).....	170
5.3.1	La substitution lexicale	171
5.3.2	La reconceptualisation	173
5.3.3	La demande d'aide.....	175
5.3.4	La substitution grammaticale	177

5.3.5	La réduction grammaticale.....	178
5.3.6	Les mécanismes de pause.....	180
5.4	Liens entre MRP et difficultés selon le mode (Question 3).....	182
5.4.1	Le manque de ressources lexicales.....	183
5.4.2	Le manque de ressources grammaticales	184
5.4.3	Le manque de ressources phonologiques et articulatoires	184
5.4.4	Le manque de temps pour traiter le message	186
5.4.5	La réalisation d'un déficit dans son propre message.....	186
5.4.6	La réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	186
5.5	Utilisation de la modalité écrite lors de la CMOS	187
5.5.1	L'utilisation de la modalité écrite.....	187
	CONCLUSION	191
6.1	Limites	193
6.2	Implications pédagogiques.....	194
6.2.1	L'enseignement des stratégies.....	198
6.3	Perspectives de la recherche.....	200
	ANNEXE A	
	TABLEAU 1 : QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET DE PRÉFÉRENCES	203
	ANNEXE B	
	DESCRIPTION DES JEUX DE RÔLES.....	205
	ANNEXE C	
	TABLEAU 2 : GRILLE D'OBSERVATION DES MÉCANISMES DE RÉSOLUTION DE PROBLÈMES ET DES DIFFICULTÉS DE COMMUNICATION ORALE LORS DES INTERACTIONS EN FACE-A- FACE ET EN LIGNE.....	221
	APPENDICE A	
	EXEMPLE D'UNE TRANSCRIPTION VERBATIM.....	233
	APPENDICE B	
	EXEMPLE D'UNE TRANSCRIPTION VERBATIM EN LIGNE.....	243
	APPENDICE C	
	TABLE DE CODIFICATION DES TYPES DE MRP	247
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	252

LISTE DES FIGURES

Figure		page
2.1	Modèle de la production langagière de Levelt (1989; 1993; 1995)	23
4.1	Pourcentage d'utilisation des catégories de difficulté en fonction du mode de communication	130
4.2	Pourcentage d'utilisation des catégories de MRP en fonction du mode de communication	134
4.3	Catégories de MRP utilisées lors des difficultés reliées au manque de ressources lexicales	150
4.4	Manque de ressources grammaticales	152
4.5	Manque de temps pour traiter le message	155
4.6	La réalisation d'un déficit dans son propre message.....	157
4.7	La réalisation d'un déficit dans le message de l'autre.....	159

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Composantes du cadre conceptuel des mécanismes de résolution de problèmes lors de la production orale en L2	21
2.2 La taxonomie de Tarone (1977)	37
2.3 La taxonomie de Faerch et Kasper (1983)	38
2.4 La taxonomie de Bialystok (1983)	39
2.5 La taxonomie de Paribakht (1985)	39
2.6 La taxonomie de Willems (1987)	40
2.7 L'approche interactionnelle Yule et Tarone (1991)	41
2.8 Comparatif des modèles de classification de Bialystok (1990) Kellerman (1991) et le groupe Nijmegen (1987) et Poulisse (1993)	43
2.9 La classification de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b)	52
2.10 La classification de Dörnyei et Scott (1997)	53
2.11 La classification de Dörnyei et Kormos (1998)	57
2.12 Les mécanismes de résolution de problèmes de nature lexicale face à un manque de ressources	59
2.13 Les mécanismes de résolution de problèmes de nature grammaticale face à un manque de ressources	60
2.14 Les mécanismes de résolution de problèmes de nature phonologique et articulatoire face à un manque de ressources	61
2.15 Les mécanismes de résolution de problèmes face à un manque de temps pour traiter le message	62
2.16 Les mécanismes de résolution de problèmes face à un déficit dans son propre message	63
2.17 Les mécanismes de résolution de problèmes face à un déficit dans le message de l'autre	64
3. 1 Portrait des participants : préférences et attitudes envers l'utilisation de la technologie en classe de FLS	110

4.1	Sommaire des difficultés selon le mode de communication	131
4.2	Sommaire des catégories de mécanismes de résolution de problèmes	136
4.3	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « simplification lexicale »	138
4.4	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « substitution lexicale »	139
4.5	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « reconceptualisation »	140
4.6	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « substitution grammaticale »	140
4.7	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « réduction grammaticale »	141
4.8	Sommaire des catégories de MRP dans la catégorie « phonologiques et articulatoires »	142
4.9	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « demande d'aide »	143
4.10	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « pause »	144
4.11	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « répétition »	144
4.12	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « autocorrection »	145
4.13	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « poser des questions de vérification »	146
4.14	Sommaire des types de MRP dans la catégorie « négociation de sens »	147
4.15	Utilisation de la messagerie instantanée	148
4.16	Les MRP utilisés pour pallier le manque de ressources lexicales	151
4.17	Les MRP utilisés pour pallier le manque de ressources grammaticales	153
4.18	Les MRP utilisés pour pallier le manque de ressources phonologiques et articulatoires	154
4.19	Les MRP d'esquive pour pallier le manque de temps pour traiter le message	156
4.20	Les MRP pour pallier les déficits perçus dans son propre message	158
4.21	Les MRP pour pallier les déficits dans le message de l'autre	160

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

CECR	Cadre européen commun de référence
CMO	Communication médiatisée par ordinateur
CMOA	Communication médiatisée par ordinateur en mode asynchrone
CMOS	Communication médiatisée par ordinateur en mode synchrone
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
LN	Locuteur natif
LNN	Locuteur non natif
MRP	Mécanisme de résolution de problème

RÉSUMÉ

La présente étude examine, dans le cadre d'un cours de niveau élémentaire (faux débutant) de français langue seconde offert à des adultes, les difficultés rencontrées par ceux-ci lors de leurs interactions orales avec leurs pairs et les mécanismes de résolution de problèmes qu'ils utilisent pour pallier ces difficultés. Elle compare ces difficultés et ces mécanismes de résolution de problèmes dans les deux modes d'interaction utilisés, soit le face à face (en classe) et le mode synchrone (en ligne, en temps réel, sans transmission vidéo). En nous basant principalement sur les travaux de Dörnyei et Kormos (1998), portant sur les mécanismes de résolution de problèmes que certains autres auteurs appellent les stratégies de communication (ex. : simplification de l'énoncé, utilisation de la langue maternelle, création de mots), nous observons comment les apprenants s'y prennent pour poursuivre les interactions orales entre eux malgré leur niveau de français minimal et leur manque évident de ressources lexicales, syntaxiques, etc. Nous vérifions si certaines difficultés rencontrées et si certains mécanismes de résolution de problèmes utilisés sont plus courants, ou typiques, dans un mode ou dans un autre; donc, si le mode d'interaction influe sur les difficultés rencontrées et sur les mécanismes de résolution de problèmes utilisés pour faire face à ces difficultés et pour poursuivre la transmission du message. Cette information revêt une importance certaine pour l'enseignement, car il est essentiel de bien comprendre ce qui se passe pendant ces deux types d'interactions afin de pouvoir mieux agir pour aider les apprenants à communiquer et à apprendre, autant dans un mode que dans l'autre, car, bien que le mode face à face soit une réalité courante de la langue seconde, le mode synchrone est relativement nouveau et peu étudié.

Afin d'atteindre nos buts, 18 interactions orales (en dyades) exécutées en ligne et en salle de classe ont été enregistrées, et les données résultantes ont été analysées. Les résultats révèlent certaines différences entre les deux modes d'interaction. Les lacunes en grammaire et le fait de devoir produire rapidement ressortent comme des difficultés plus souvent rencontrées en mode synchrone qu'en mode face à face, tandis que le vocabulaire restreint des interlocuteurs occasionne plus de problèmes en face à face qu'en mode synchrone. S'en suivent des différences dans les principaux mécanismes de résolution de problèmes utilisés : par exemple, on omettra davantage des mots grammaticaux dans le mode synchrone, ou on les utilisera à mauvais escient; ou on fera davantage de pauses en mode synchrone qu'en face à face, et on utilisera davantage de mots imprécis ou fautifs; on demandera de l'aide et utilisera

davantage des stratégies de compensation, comme le geste ou la reconceptualisation (modification du message par l'extrapolation ou la création de mots) en mode face à face qu'en mode synchrone. Ces résultats suggèrent que, lors des interactions en mode synchrone, les participants utilisent davantage des stratégies de réduction (Willems, 1987), des stratégies indirectes (Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b) et des stratégies de code linguistique (Kellerman, 1991), tandis que lors de la communication en face à face, les participants utilisent davantage des stratégies de réussite (Willems, 1987), des stratégies directes et interactionnelles (Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b) et des stratégies conceptuelles (Kellerman 1991).

Mot-clés : français langue seconde, apprenants adultes, mécanismes de résolution de problèmes, difficultés de communication, stratégies de communication, interaction face à face, interaction en ligne, communication médiatisée par ordinateur, apprentissage mixte, apprentissage hybride, mode synchrone

INTRODUCTION

De nos jours, grâce à l'utilisation répandue des technologies de l'information et de la communication (TIC), les occasions de communiquer dans une langue autre que notre langue maternelle sont de plus en plus nombreuses et se transportent au-delà de la salle de classe. En effet, le web est devenu un espace virtuel interactif dans lequel il est possible d'apprendre et de communiquer en tout temps, et ce, dans des langues diverses. Depuis déjà plusieurs années, l'apprentissage dit « mixte » (*blended learning*) et « hybride » (*hybrid learning*) permettent de combiner l'enseignement en présentiel, c'est-à-dire en salle de classe, et l'enseignement à distance en ligne (Grunberg et Summers, 1992) de façon complémentaire dans le premier mode et de façon simultanée dans le second mode. On constate que ces modes d'apprentissage (que nous définirons plus en détails dans la section 2.3.1) offrent une plus grande souplesse aux apprenants adultes professionnels désirant combiner travail, vie sociale et apprentissage d'une langue seconde (Snart, 2010). Les formats d'apprentissage mixte et hybride permettent de pratiquer la langue seconde plus souvent et de communiquer dans divers contextes (en salle de classe et en ligne), en temps réel (mode synchrone) ou en temps différé (mode asynchrone), avec plusieurs interlocuteurs (natifs et non-natifs) et à l'aide de plusieurs outils multimodaux (audioconférence, vidéoconférence, messagerie instantanée, forum de discussion, blogue, courrier électronique, etc.) (Gruba et Hinkleman, 2012). Étant donné que les occasions d'interagir se multiplient et que les interactions se modifient selon le contexte (Lamy, 2004), les apprenants de l'ère numérique doivent acquérir de nouvelles compétences pour communiquer. Outre les compétences reliées à l'utilisation des divers outils multimodaux pour l'apprentissage (Lamy, 2004), il est sûrement aussi essentiel de développer des compétences interactionnelles adaptées au

mode de transmission du message, car il est évident que l'on ne communique pas tout à fait de la même manière si on est, par exemple, en face à face dans un endroit commun, ou en ligne en temps réel sans support vidéo. Il est donc important de s'intéresser aux différences qui peuvent exister entre ces modes de communication orale pour aider les apprenants à optimiser leurs échanges (transmission d'un message intelligible et compréhensible) et, du même coup, à optimiser leurs apprentissages. L'une des façons de s'y intéresser, et de faire une contribution aux connaissances sur la didactique des langues, est d'essayer de déterminer, d'une part, si les difficultés de communication orale sont différentes dans un mode ou dans l'autre (en face à face ou en mode synchrone), et d'autre part, si les mécanismes de résolution de problèmes utilisés par les apprenants pour pallier ces difficultés, et maintenir ou améliorer leurs interactions dans la langue seconde, se trouvent parallèlement influencés par le mode de communication. Autrement dit, il est important d'examiner les mécanismes de résolution de problèmes utilisés par les apprenants pour surmonter les bris de communication et pour la maintenir, dans le contexte d'interactions orales en salle de classe et en ligne, et ce, dans le but de les aider à poursuivre une conversation entamée avec les ressources linguistiques minimales dont ils disposent et de les encourager à maximiser leur apprentissage en les incitant à utiliser toutes les ressources qui sont à leur disposition.

C'est dans ce contexte et cette optique que nous nous attardons à l'apprentissage mixte (*blended learning*) et aux interactions orales en français langue seconde d'apprenants adultes de niveau élémentaire (le niveau élémentaire équivaut au niveau faux débutant). Le niveau dit « élémentaire » dans l'institution choisie équivaut au niveau faux-débutant. Toutefois, les termes débutant et faux débutant ont été utilisés pour qualifier le niveau des participants des études que nous avons citées. Nous adopterons dorénavant le terme « apprentissage mixte » pour faire référence au format du cours dans lequel nous allons faire nos observations. Il s'agit d'une étude

descriptive dans laquelle les échanges oraux entre apprenants sont observés, décrits et analysés. Les tâches d'interaction proposées aux apprenants se composent de jeux de rôle (Annexe B) variés qui donnent aux participants l'occasion d'agir et d'interagir en français dans des situations de la vie courante, professionnelles et sociales. L'objectif de cette démarche est d'identifier les difficultés et les mécanismes de résolution de problèmes dans chacun des modes, afin d'en faire ressortir les différences et les similitudes, et ainsi pouvoir suggérer des pistes pédagogiques reliées à une présentation différenciée des stratégies de communication qui prennent en compte les différences spécifiques au niveau du contexte et des difficultés de communication dans un mode comparé à un autre (en mode synchrone et en face à face).

Dans le prochain chapitre, la problématique expliquera plus en détail les raisons du choix du sujet d'étude. Par la suite, le chapitre du cadre théorique définira les concepts clés et présentera une recension des écrits portant sur les difficultés de communication, sur les stratégies de communication, sur les mécanismes de résolution de problèmes, sur l'enseignement des stratégies, et pour finir, sur la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et les formes d'apprentissage mixte, hybride et en ligne. À la lumière de la recension des écrits, les objectifs et les questions de recherche seront ensuite présentés. Le chapitre III exposera l'approche méthodologique adoptée pour réaliser cette étude, suivi du chapitre décrivant les résultats, puis de celui concernant la discussion des résultats. Finalement, ce mémoire conclura sur un bref rappel des buts et des résultats de l'étude, des implications pédagogiques possibles et des limites de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Le contexte

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde chez des professionnels adultes, le temps disponible à la maison ou au travail dans leur horaire chargé est souvent la contrainte la plus importante quand vient le temps de s'engager pleinement dans l'apprentissage de la langue. Ils n'ont pas nécessairement le temps de la pratiquer sur une base régulière (Gadbois et Quildon, 2013). En effet, il va de soi qu'un apprenant de langue seconde (L2) a besoin de nombreuses – et de diverses – occasions pour utiliser la langue cible à l'extérieur de la classe s'il veut progresser à un bon rythme et satisfaire, dans le contexte qui nous intéresse, aux exigences de l'employeur (ici une université anglophone d'une grande ville du Québec) qui vise l'atteinte d'une certaine compétence dans la langue seconde de ses employés afin de répondre aux besoins de communication en anglais et en français dans le contexte bilingue du Québec. Dans le but de s'adapter à la réalité des adultes professionnels désirant allier travail et apprentissage d'une langue, plusieurs institutions offrent maintenant des formations de type mixte qui combinent l'enseignement en salle de classe et l'enseignement en ligne. Ce nouveau mode d'apprentissage entraîne une nouvelle façon de communiquer et modifie l'interaction (Lamy, 2004) : « les connaissances conceptuelles (connaissances culturelles) et procédurales (étapes pour accomplir une tâche) sont sollicitées en même temps et d'une façon différente lors de

la communication numérique. » (Traduction libre, Lamy, 2004, p. 537). En effet, l'auteur spécifie qu'au moins quatre domaines de connaissance doivent être maîtrisés par les étudiants lors de l'interaction via un dispositif numérique : connaître la signification culturelle d'un concept (ex. : faire la bise) et la convention de la représentation de ce concept (ex. : xoxo), savoir quand il est approprié d'utiliser cette convention (à la fin du message) et comment correctement recréer la série de caractères sur le clavier. En effet, compte tenu des diverses connaissances que requiert la communication numérique, les étudiants doivent être en mesure d'accomplir la tâche linguistique et communicative, mais aussi de faire face à d'éventuels problèmes technologiques liés à l'utilisation de l'ordinateur. Comme le mentionne Lamy (2004), le défi est d'intégrer les connaissances technologiques au matériel linguistique. Bien sûr, la technologie et les connaissances concernant son utilisation ont évolué depuis 2004. Toutefois, même à ce jour, les difficultés techniques rencontrées lors des interactions écrites et orales via la communication médiatisée par ordinateur demeurent un des principaux points négatifs de ce mode de communication (Bueno, 2011; Harrington, 2010; Jaggars, 2011; Teachers College, 2013) et peuvent engendrer une baisse de participation quand la technologie utilisée ne semble pas aider à atteindre les buts désirés ou lorsqu'elle est mal intégrée dans la structure du cours (Lopes et Dion, 2015).

Nous avons d'ailleurs remarqué que, dans le cadre de notre expérience d'enseignement en contexte d'apprentissage mixte, les apprenants avaient tendance à moins se présenter aux ateliers de conversation en ligne qu'aux ateliers en salle de classe. Outre peut-être les réticences face à l'utilisation de la technologie et à l'expérience de problèmes techniques, nous nous sommes demandée si cette baisse de participation pouvait être due à des difficultés de communication qui surviennent plus spécifiquement, ou plus fréquemment, dans le mode en ligne (synchrone, c'est-à-dire en temps réel) comparé au mode en face à face en classe. Pour pallier ces difficultés,

nous nous demandons aussi si les apprenants adaptent leurs mécanismes de résolution de problèmes au mode d'interaction utilisé.

1.2 Les difficultés de communication dans les interactions orales

Atteindre la fluidité lors de la communication orale en langue seconde est l'un des principaux objectifs des apprenants d'une langue seconde. Ces derniers se considèrent – ou sont considérés – comme des apprenants accomplis lorsqu'ils peuvent communiquer efficacement dans la langue cible (Riggenback et Lazaraton, 1991). Toutefois, malgré des années consacrées à l'étude du vocabulaire et de la syntaxe, les locuteurs de la langue seconde vont, de temps à autre – et même assez souvent – connaître des difficultés lorsque vient le temps de communiquer oralement dans la langue seconde (Jamishenadjad, 2011). Les difficultés de communication qui viennent perturber la fluidité et la précision avec laquelle les apprenants s'expriment, qui ont été recensées par divers auteurs, dont Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), incluent : le manque de ressources (lexicales, grammaticales, phonologiques, etc.), le manque de temps pour traiter le message (manque de temps pour bien comprendre et organiser le message à transmettre), la réalisation d'un déficit dans son propre message (prise de conscience que quelque chose ne va pas dans sa propre transmission d'un message) et la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre (prise de conscience que quelque chose n'est pas compréhensible dans le discours de l'autre). Ces difficultés varient évidemment selon certains facteurs liés aux différences individuelles : âge, milieu social, perception de soi et des autres, langage verbal et non verbal, attitude du locuteur non natif (LNN) envers le locuteur natif (LN) (Adler et Rodman, 2009; Gabrielatos, 1993; Gardner, 1985; Horwitz et Young, 1991; Odlin, 1989). Outre les difficultés ci-mentionnées, le contexte dans lequel se déroule l'interaction modifie la communication en langue seconde (Dörnyei et Scott, 1995a, 1995b) et peut s'avérer être une des sources potentielles de difficultés dans

l'acheminement d'un message d'un locuteur à un autre. En effet, le contexte d'apprentissage joue un rôle important dans la communication en langue seconde, et l'environnement en ligne pourrait entraîner d'autres difficultés qui sont normalement rencontrées dans les interactions en face à face. Parmi les facteurs qui compromettraient la réussite de la communication en ligne, il y aurait, entre autres, le fait de ne pas pouvoir voir l'interlocuteur, l'absence d'indices contextuels et d'indices non verbaux (Walther, 2011), et la surcharge cognitive reliée à l'utilisation des outils multimodaux d'un ordinateur (Deutschmann, Panichi et Molka-Danielson, 2009). Étant donné qu'à ce jour – et à notre connaissance – les études qui ont examiné les difficultés de communication dans un contexte mixte ne sont pas nombreuses, il serait pertinent d'explorer cette facette plus en profondeur, puisque l'identification de ces difficultés aiderait non seulement les enseignants à mieux comprendre les problèmes des apprenants, mais permettrait également d'adapter les activités et le matériel d'enseignement afin d'améliorer les interactions orales dans ce contexte. Finalement, en plus d'identifier les difficultés de communication, plusieurs auteurs du domaine de l'apprentissage des langues ont également décrit et classifié comment les apprenants de langue seconde font pour surmonter leurs problèmes lors de la communication; c'est la raison pour laquelle nous nous intéresserons également à l'identification et à la classification des stratégies de communication et des mécanismes de résolution de problèmes, ainsi qu'à l'utilisation de ceux-ci dans le contexte d'un enseignement mixte.

1.3 L'identification et la classification des stratégies de communication et des mécanismes de résolution de problèmes

Depuis le début des années 1970, les stratégies de communication ont été un sujet d'intérêt dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes. Le premier à définir le terme a été Selinker (1972). Ce dernier associait les stratégies de

communication à une démarche compensatoire lors de difficultés lexicales et grammaticales. Depuis, plusieurs recherches ont été publiées dans le but de définir les stratégies de communication et de les classer (Bialystok, 1983; Bialystok, 1990; Dörnyei et Scott, 1995b; Faerch et Kasper, 1983; Paribakht, 1985; Poullisse, 1993; Tarone, 1977; Willems, 1987). Cela a entre autres permis d'amorcer une réflexion sur la nature des stratégies et de redéfinir l'enseignement de la compétence orale. En 1998, Dörnyei et Kormos poussent la notion de stratégies de communication plus loin en examinant les difficultés qui sont à leur source et les processus cognitifs sous-jacents à ces difficultés, en se basant sur le modèle de la production langagière de Levelt (1993). Cette approche psycholinguistique de l'analyse de la communication en langue seconde donne naissance au concept de « mécanismes de résolution de problèmes » (MRP). Les MRP sont des dispositifs – ou des moyens – utilisés par les apprenants de langue pour surmonter leurs difficultés de communication. Chaque mécanisme est associé à une catégorie de difficultés établie par Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) et relié à une étape du processus langagier (Levelt, 1993). L'objectif de Dörnyei et Kormos (1998) est d'offrir une vue d'ensemble de la gestion de problèmes lors de la communication en langue seconde, plutôt que de proposer une liste de stratégies de communication. Cette approche propose un cadre théorique dans lequel les dispositifs de résolution de problèmes sont associés aux différentes phases de la production langagière, offrant ainsi une description cohérente axée sur les processus. Dans le cadre de ce projet, nous utiliserons le terme « mécanismes de résolution de problèmes », plutôt que « stratégies de communication », pour désigner ce que l'apprenant fait lorsqu'il réagit à un problème. Selon nous, ce terme est plus englobant et inclut spécifiquement les actes qui ne sont pas nécessairement vus comme des stratégies à enseigner explicitement à un apprenant de langue seconde (comme l'utilisation de la langue première ou l'abandon du message), mais qui sont bien présents et indicatifs des difficultés à surmonter (voir définitions à la section 2.2). Il reste toutefois que les stratégies de communication et les MRP sont

étroitement reliés, ce qui fait que nous ne pourrions parler des MRP sans parler des stratégies de communication.

Mentionnons ici que, depuis les derniers travaux de Dörnyei et Kormos (1998), à notre connaissance, aucune nouvelle classification de mécanismes de résolution de problèmes n'a vu le jour, à l'exception de ce qui est proposé dans l'ouvrage de Kormos (2006) et qui constitue, en quelque sorte, une reprise du contenu de l'article de 1998 de Dörnyei et Kormos. Les travaux de Kormos (2006) ramènent à l'avant-plan les notions de processus cognitifs dans l'acquisition d'une langue et de mécanismes de résolution de problèmes de communication, en offrant une vision actualisée des concepts de base du domaine des sciences cognitives et de l'acquisition des langues secondes. De plus, nous n'avons trouvé qu'une seule étude (Mirzaei, 2013) qui traite des mécanismes de résolution de problèmes lors de la communication en L2. Selon Mirzaei (2013), les locuteurs, afin de bien communiquer en langue seconde, ne devraient pas seulement compter sur leurs connaissances linguistiques, mais auraient aussi avantage à utiliser des mécanismes de résolution de problèmes pour surmonter les difficultés de communication, comme le font couramment les locuteurs de L2 plus expérimentés. D'autre part, selon Gass et Varonis (1991), les locuteurs de L2 passent beaucoup de temps à gérer différents problèmes, même dans un bref échange spontané, et, selon Mirzaei (2013), la connaissance des types de problèmes et des mécanismes de résolution de problèmes des locuteurs de L2 a d'importantes implications pédagogiques pour la recherche et la didactique en L2. Il est nécessaire, à son avis, de guider les apprenants vers des mécanismes de résolution de problèmes qui sont efficaces et de leur montrer comment certains autres sont inefficaces (exemple : abandon du message ou réduction du message). Comprendre aussi comment les apprenants évitent ou affrontent certains problèmes peut aider à définir les échelles des divers niveaux de compétences orales et écrites (Mirzaei, 2013). À la lumière de ces informations – et du fait que les contextes d'enseignement

changent avec l'avènement des cours mixtes – nous croyons qu'il est pertinent de s'intéresser à nouveau aux mécanismes de résolution de problèmes afin, premièrement, d'aider les enseignants à concevoir des activités pédagogiques orientées vers la résolution de problèmes, et deuxièmement, d'aider les apprenants de niveaux débutant et élémentaire (qui correspondent aux niveaux A1 (débutant) et A2 (élémentaire ou faux débutant) du CECR) à prendre conscience de leurs difficultés de communication et des mécanismes qui existent afin de les aider à surmonter celles-ci. Nous espérons les rendre ainsi plus autonomes et plus responsables de leur apprentissage. Par ailleurs, depuis la montée en popularité de l'utilisation des technologies en classe de langue et l'apparition de la formation mixte, la façon d'apprendre et de communiquer a considérablement changé. De plus, la communication dans la salle de classe virtuelle diffère de celle de la salle de classe traditionnelle (Pyun, 2003). Parmi ces différences, les compétences communicative, lexicale et linguistique seraient affectées. Selon Pyun (2003), Warschauer (1996) et Kern (1995), la communication écrite en ligne a un effet égalisateur au niveau de la participation, c'est-à-dire que les apprenants qui, normalement, ne prennent pas beaucoup la parole en salle de classe participeraient davantage qu'ils ne le font normalement, lors des interactions en ligne. Les compétences lexicales et linguistiques seraient également affectées par le contexte de communication. En effet, Pyun (2003) a trouvé que les structures linguistiques en mode synchrone étaient moins complexes que lors des discussions en face à face. Au contraire, Kern (1995) et Warschauer (1996) ont découvert que les discussions étaient plus complexes et plus riches en ligne qu'en face à face. En outre, Skyes (2005) a déduit que le manque d'indices visuels, lors de la communication en ligne, forcerait les apprenants à être plus explicites en utilisant une diversité plus grande de structures lexicales dans leur communication. Enfin, Lamy (2004) affirme qu'un nouveau contexte entraîne inévitablement une nouvelle façon de communiquer, et que l'utilisation des modalités liées à la communication médiatisée par ordinateur exige l'acquisition de nouvelles

compétences. Étant donné que, de toute évidence, la communication virtuelle diffère de la communication en salle de classe, nous estimons qu'il y aura probablement des changements liés à l'utilisation des mécanismes de résolution de problèmes. À notre connaissance, aucune étude n'a produit une comparaison entre les mécanismes de résolution de problèmes utilisés lors d'interactions en face à face et ceux utilisés en mode synchrone. L'observation des mécanismes utilisés dans les deux modes de communication et la comparaison de ceux-ci avec des listes déjà établies par des chercheurs permettront d'identifier ceux qui sont déjà utilisés et ceux qui ne le sont pas, et ce, dans un mode et dans l'autre (en ligne ou en salle de classe), de les comparer à ceux relevés dans les autres études et d'établir s'ils diffèrent d'un mode à un autre. Si des différences sont relevées, ces informations pourront servir à suggérer des pistes pour un enseignement différencié des mécanismes de résolution de problèmes, puisque, comme l'ont affirmé plusieurs auteurs (Berejano, Levine, Olshtain et Steiner, 1997; Maleki, 2007; Mirzaei, 2013; Nakatani, 2010), un enseignement portant sur l'utilisation de stratégies peut jouer un rôle important dans l'apprentissage de la langue. Entre autres, Maleki (2007) souligne que l'enseignement des stratégies est pédagogiquement efficace et propice à l'apprentissage des langues, et que c'est pour cette raison qu'il devrait être intégré dans les programmes scolaires. De plus, les résultats de Nakatani (2010) démontrent que l'utilisation des stratégies peut contribuer au développement de la compétence orale des apprenants et peut augmenter la motivation à parler la langue cible. Ces résultats nous indiquent que, lorsqu'elles sont enseignées explicitement, les stratégies de communication permettent de surmonter les problèmes de communication, de poursuivre la communication, de réduire l'anxiété et d'augmenter la motivation des apprenants de langue seconde. De plus, selon Mazeri (2013), les enseignants de L2 ont tendance à ne pas enseigner aux apprenants à gérer leurs difficultés de production orale, et ce, malgré toute l'importance que la recherche accorde à l'interaction orale et aux stratégies de communication ou aux mécanismes de résolution de problèmes. Selon

l'auteur, en analysant et en observant les difficultés des apprenants, les enseignants de L2 peuvent être dans une meilleure position pour concevoir des activités pédagogiques orientées vers l'utilisation de mécanismes de résolution de problèmes efficaces afin d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences de communication orale en L2. Si l'enseignement s'avère profitable en contexte de communication en salle de classe, il serait peut-être, ou sûrement, aussi valable dans un contexte de communication en mode synchrone, mais avec certains ajustements ciblant les difficultés inhérentes à ce mode de communication. Finalement, de manière à adapter cette nouvelle façon de communiquer, il est important de bien saisir les particularités liées à la communication médiatisée, car, bien qu'elle fasse dorénavant partie intégrante du paysage de l'éducation, elle est très souvent mal comprise et mal appliquée par les institutions académiques, les enseignants et les étudiants. Ainsi, il est primordial d'examiner les interactions lors de la communication médiatisée par ordinateur en contexte d'apprentissage mixte afin de mieux comprendre les enjeux qui y sont reliés. Il faut toutefois bien comprendre le contexte particulier de l'interaction en ligne, ce à quoi nous nous attarderons dans la section qui suit.

1.4 La communication médiatisée par ordinateur, l'apprentissage mixte et les modalités audio et écrites

La communication médiatisée par ordinateur (CMO) et le dispositif en mode synchrone (CMOS) font référence aux situations de communication où les participants sont impliqués en ligne, en même temps que la communication se déroule virtuellement en temps réel, tandis que la communication médiatisée par ordinateur en mode asynchrone (CMOA) fait référence à la communication où les participants n'ont pas besoin d'être en ligne en même temps, et peuvent lire et répondre aux messages lorsqu'ils le souhaitent (Stockwell, 2012). Les deux dispositifs de communication médiatisée par ordinateur, la CMOS et la CMOA,

fournissent des occasions aux apprenants de langue seconde d'être en contact avec la langue cible et de communiquer avec d'autres apprenants non natifs à l'extérieur de la salle de classe. Malgré le fait que cette tendance connaisse une popularité grandissante et que la demande soit sans cesse croissante, l'apprentissage mixte et hybride ne garantit pas le succès de l'étudiant. Morris et Finnegan (2008) ont observé le comportement d'étudiants universitaires inscrits à un cours entièrement en ligne pendant trois semestres. Les résultats de leur étude indiquent que le taux de réussite de ce type de formation n'est que de 50 %, c'est-à-dire que, sur 400 étudiants inscrits, seulement 200 d'entre eux ont terminé le cours avec la note de passage requise, les autres ayant abandonné ou ayant obtenu un échec. Dans notre cas, nous avons remarqué que les étudiants participaient beaucoup moins aux ateliers en ligne qu'à ceux en salle de classe. Afin de rendre cette partie du cours plus attrayante et d'inciter les étudiants à prendre part aux activités d'interactions orales en ligne, il est d'abord nécessaire d'observer les résultats des études qui ont été conduites sur cette thématique. Le constat nous force à admettre que beaucoup d'études se concentrent sur la comparaison des interactions entre la salle de classe et en ligne par le biais de la modalité écrite (Blake, 2008; Bueno, 2011; Kern, 1995; Ko, 2012; Martinez, 2012; Payne et Whitney, 2002; Thorne et Payne, 2005; Skyes, 2005; Warschauer, 1996), mais très peu se sont penchées sur les difficultés et les stratégies de communication orale dans un contexte hybride à l'aide des modalités audio et écrites dans le but d'améliorer la compétence orale. Les études qui ont exploré les stratégies de communication lors de la CMO l'ont davantage fait sur les stratégies de communication à l'écrit (Jeannot, Vetter, Chanier, 2006; Kenning, 2010; Lee, 2002; Sauro, 2009; Smith, 2003). Parmi les travaux connus qui étudient la modalité orale sous diverses formes de conférences audio, il y a les études de Jepson (2005), de Lamy (2004), de Sauro (2009) et de Chanier et Vetter (2006) qui traitent des interactions orales à l'aide de la CMO (communication médiatisée par ordinateur) en mode synchrone. Elles le font cependant sans mettre l'accent sur les difficultés et les

stratégies de communication, et sans comparer les modes synchrone et face à face. Afin d'explorer toutes les avenues, nous allons considérer les études qui analysent la CMO en mode synchrone via la modalité écrite, la modalité audio et celles qui examinent les deux à la fois.

Comme l'apprentissage mixte en mode synchrone est un dispositif de plus en plus utilisé pour la modalité orale (Thorne, 2003; Valiathan, 2002), il est essentiel de redéfinir et d'analyser les interactions orales selon les modalités propres à l'utilisation de la CMO. Il devient ainsi nécessaire de s'attarder aux différences possibles pouvant exister entre la communication en face à face, et à celles produites à l'aide de ce dispositif et de ses modalités spécifiques au niveau des difficultés ainsi que des stratégies de communication afin d'optimiser l'apprentissage de la langue avec ce dernier.

1.5 La pertinence sociale et scientifique

Notre recension des écrits nous a permis d'identifier les sources potentielles de difficultés de communication orale en langue seconde, d'identifier les approches de conceptualisation des stratégies de communication et de comprendre l'importance de l'enseignement des stratégies de communication pour l'interaction en langue seconde. Le recensement a également permis de constater qu'il y a peu de recherche sur la modalité orale de la communication médiatisée par ordinateur en mode synchrone, et encore moins d'études sur la comparaison des interactions orales en face à face et en ligne en mode synchrone avec la modalité de l'audioconférence. Compte tenu de la popularité grandissante de la CMO et de la formation mixte, la communication synchrone – et ses différentes modalités – est un sujet en émergence qui requiert notre attention. Il faut arriver à mieux comprendre les difficultés de communication

inhérentes au mode synchrone pour pouvoir mieux intervenir dans ce contexte d'apprentissage, comme mieux diriger les apprenants vers des mécanismes de résolution de problèmes efficaces. Afin de contribuer à la recherche sur ce sujet et sur cette problématique, nous poursuivrons les objectifs décrits ci-après.

1.6 Les objectifs de recherche

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons aux différences possibles entre les difficultés de communication rencontrées par les apprenants adultes de français langue seconde (FLS) de niveau élémentaire (A2 ou faux débutant) en interaction orale en face à face et celles rencontrées en mode synchrone. Nous déterminerons aussi si les différences (s'il y en a) au niveau des difficultés dans les deux modes mènent à l'utilisation de MRP différents et, si les difficultés sont les mêmes, si les MRP utilisés diffèrent quand même. Notre analyse de ces différences entre les difficultés et les MRP des deux modes respectifs nous mènera à mieux comprendre les types d'interactions qui se déroulent dans ces deux modes; à poser les bases pour arriver à, possiblement, suggérer des pistes d'enseignement reliées à une présentation différenciée des stratégies de communication, ou des mécanismes de résolution de problèmes, qui prennent en compte les différences spécifiques au niveau du contexte et des difficultés de communication, dans un mode de communication comparé à un autre (face à face et synchrone) dans le cadre de l'apprentissage mixte.

CHAPTRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie, nous présenterons le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. L'élaboration de ce cadre s'est effectuée autour des concepts et des recherches portant, dans un premier temps, sur les difficultés de communication orale, car notre recherche s'intéresse en premier à l'identification de celles-ci chez nos participants (apprenants de français langue seconde), puis sur les stratégies de communication, les stratégies de compensation (*coping device*) et les mécanismes de résolution de problèmes en communication orale (MRP), lesquels sont utilisés pour pallier les difficultés. Afin de bien situer l'apport des MRP à l'enseignement de la langue et de comprendre l'aide que ces MRP peuvent apporter à l'apprenant dans ses interactions en langue seconde, nous ferons un résumé des écrits qui portent sur l'enseignement de ces MRP. Il est aussi évident qu'une des conclusions possibles de notre étude serait justement que ces MRP soient enseignées ou incluses dans les enseignements pour montrer aux apprenants à surmonter les difficultés de communication auxquelles ils font face; nous devons donc nous intéresser à leur enseignement pour bien couvrir le sujet. Dans un dernier temps, puisque notre étude se déroule dans un contexte d'enseignement spécial où les pratiques de l'interaction orale se font en partie en face à face et en partie en ligne en mode synchrone, nous définirons l'apprentissage mixte, hybride et en ligne ainsi que la communication médiatisée par ordinateur en mode synchrone et ses modalités. En plus de définir ces concepts, nous présenterons un certain nombre d'études pertinentes qui ont fourni des informations et des éléments de réponses concernant les difficultés présentes dans la communication des apprenants de L2, les stratégies de communication et les MRP

qu'ils utilisent pour faciliter leurs interactions orales avec des locuteurs natifs ou non natifs, et le rôle de l'enseignement de ces stratégies /MRP comme élément facilitateur. Nous nous attarderons évidemment aux interactions orales prescrites dans le cadre d'un cours, mais aussi dans les deux modes choisis, soit le mode face à face et le mode synchrone. Afin de mieux comprendre les enjeux des interactions dans le mode synchrone, nous exposerons les principaux résultats des recherches qui ont porté sur les stratégies de communication lors des interactions en salle de classe et en ligne en mode synchrone.

2.1 Les difficultés de communication orale et les mécanismes de résolution de problèmes

Dans cette section, nous présenterons ce que la recherche nous fournit en tant que définitions et données empiriques sur les difficultés de communication orale, sur les stratégies de communication, les stratégies de compensation, et sur les mécanismes de résolution de problèmes.. D'abord, dans la section 2.1.1, nous décrirons les catégories de difficultés identifiées par Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) et par Dörnyei et Kormos (1998). Nous les associerons ensuite, dans la section 2.1.2, au modèle de production langagière de Levelt (1989, 1993, 1995). Puis, dans les sections 2.1.3 et 2.1.4, nous exposerons un bref historique de l'identification et de la classification des stratégies de communication, de façon à expliquer les bases théoriques des différentes approches et de définir celle dans laquelle se situe notre projet. Enfin, dans les sections 2.1.5 à 2.1.7, nous présenterons les deux études (Dörnyei et Scott 1995a, 1995b; Dörnyei et Scott, 1997) qui ont servi de pilier à l'étude de Dörnyei et Kormos (1998) pour la création d'un inventaire de MPR que nous utiliserons comme instrument de mesure dans le cadre de ce projet de recherche. Finalement, dans les sections 2.1.8 à 2.1.12, nous expliquerons en détail l'association entre les difficultés

et les MRP afin de saisir les problématiques auxquelles font face les apprenants de L2 lors des interactions orales.

2.1.1 Les difficultés de communication en langue seconde

Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) classifient les problèmes de communication ou production orale en quatre catégories : 1) le manque de ressources; 2) le manque de temps pour traiter le message; 3) la réalisation d'un déficit dans son propre message; 4) la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre. Le manque de ressources est relié à un manque de connaissances lexicales, grammaticales ou phonologiques. Il est causé par le système de production langagière en L2 qui n'est pas aussi complet que celui en L1, par le processus de récupération de mots et de structures qui n'est pas aussi automatique en L2 qu'en L1, et aussi par le transfert des connaissances en L1 qui interrompt la production en L2 (Dörnyei, 1995). Le manque de temps pour traiter le message se réfère au délai lors de la transmission d'un message ou lors de la réponse, dû, entre autres, à un déficit de connaissances linguistiques (Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b). À cause de ces déficits, l'apprenant de langue seconde aura tendance à abandonner le message, à garder le silence ou à passer à la L1. Même si ses connaissances sont suffisantes pour communiquer le message et échanger des idées, le locuteur de langue seconde ressent l'urgence de produire un message en un certain laps de temps, car il est conscient que cela s'avère nécessaire pour converser efficacement en société et accomplir ses objectifs communicatifs (Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b). La réalisation d'un déficit dans son propre message survient quand l'apprenant s'aperçoit d'un écart dans sa production, c'est-à-dire qu'il réalise qu'il a dit quelque chose d'incorrect ou qu'il a de la difficulté à se faire comprendre; cela entraînerait chez lui un sentiment d'incompétence. Cette perception négative peut émaner d'une erreur, comme elle peut émaner d'un énoncé qui n'est pas aussi bien produit que l'aurait désiré l'apprenant. Elle peut aussi tout simplement découler de

son incertitude par rapport à l'exactitude de son discours. La perception de la performance et des erreurs par l'apprenant est un facteur dont l'influence a été démontrée sur le processus de poursuite ou d'abandon du message. Finalement, la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre est aussi un des facteurs dont il faut tenir compte dans l'établissement des problèmes d'interaction orale. En effet, il est possible pour un participant interagissant avec un autre de percevoir que quelque chose est incorrect dans le message de l'autre, de ne pas être certain de bien le comprendre, de ne pas recevoir la réponse attendue. Ces difficultés peuvent survenir, par exemple, si celui-ci n'a pas, dans son répertoire, les mêmes mots, expressions idiomatiques ou structures grammaticales utilisés par l'autre.

Le travail de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) sur la catégorisation des difficultés d'interaction orale chez les apprenants de L2 a été suivi, quelques années plus tard, par celui de Dörnyei et Kormos (1998). Les auteurs reprennent les quatre catégories de difficultés de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) et les définissent selon une approche psycholinguistique de la langue, c'est-à-dire selon les processus cognitifs qui se cachent derrière les difficultés de communication en langue seconde, et ce, en fonction des phases de production langagière du modèle de Levelt (1989, 1993, 1995). Ainsi, les stratégies de compensation (*coping devices*), qui ont servi à Dörnyei et Scott pour identifier les catégories de problèmes, sont remplacées par des mécanismes de résolution de problèmes (*problem-solving devices*). Les catégories de mécanismes de résolution de problèmes (MRP), établies par Dörnyei et Kormos (1998), sont similaires aux catégories initiales de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b). Puisque nous utiliserons l'étude la plus récente dans le cadre de notre recherche pour identifier les difficultés rencontrées par nos participants et les moyens qu'ils prennent pour y faire face, nous nous pencherons maintenant sur les travaux de ces auteurs.

L'étude de Dörnyei et Kormos (1998) examine comment les apprenants gèrent les problèmes et surmontent les difficultés de communication en langue seconde selon une approche psycholinguistique (expliquée en détail dans la section 2.1.3), basée sur les modèles de production langagière de Levelt (1989, 1993, 1995) (expliqués en détail dans la section 2.1.2). Comme il a été mentionné, les auteurs reprennent les quatre catégories de difficultés initialement établies par Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) : le manque de ressources; le manque de temps pour traiter le message; la réalisation d'un déficit dans son propre message; la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre. Les catégories de difficultés sont associées à des phases du processus de la production orale et à des mécanismes de résolution de problèmes. Dörnyei et Kormos (1998, p. 356 - traduction libre) présentent le tableau suivant pour illustrer leur cadre conceptuel.

Tableau 2.1
Composantes du cadre conceptuel des mécanismes de résolution de problèmes lors de la production orale en L2

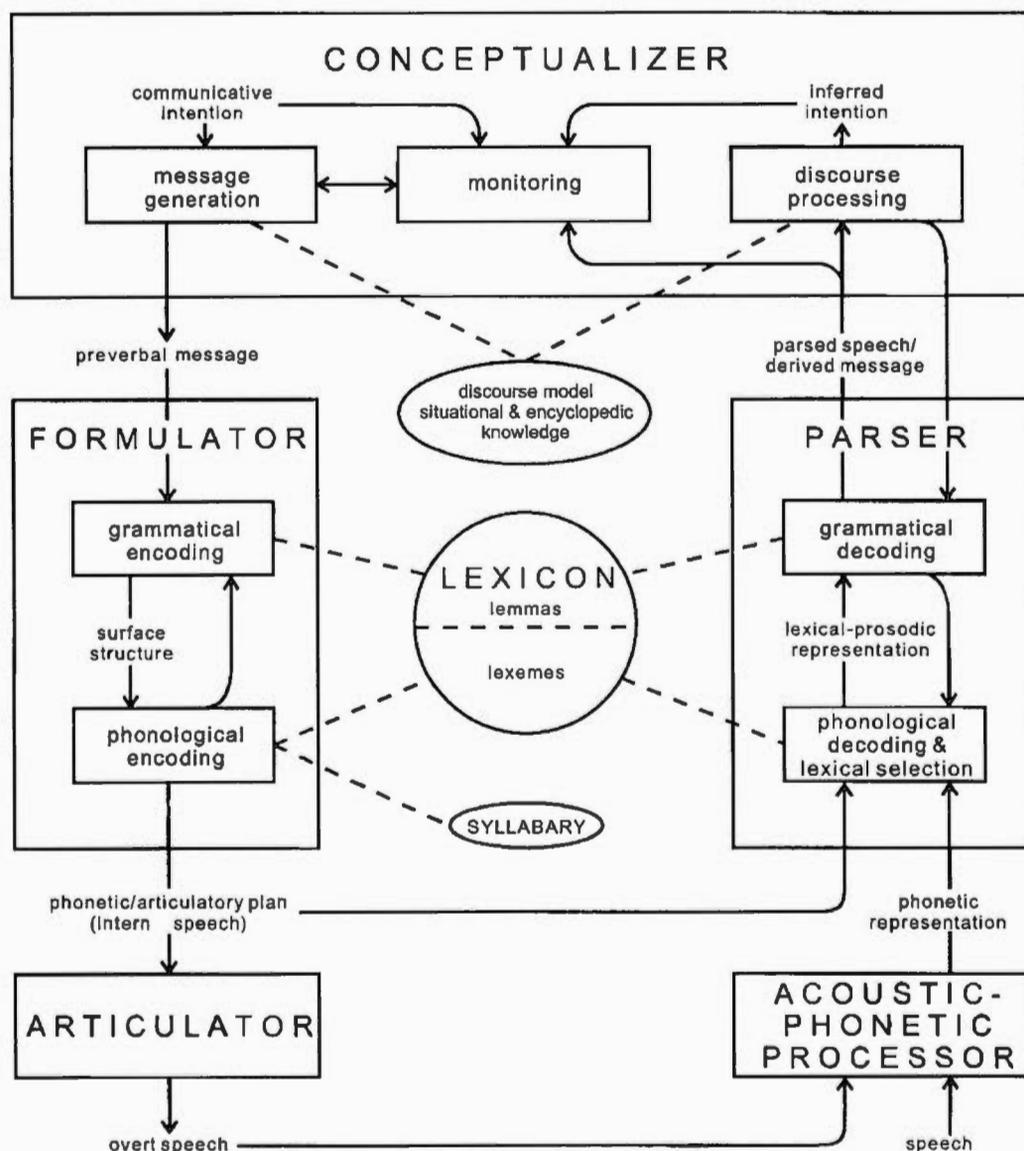
Type de problèmes	Phases de la production orale (basées sur le modèle de Levelt)	Mécanismes de résolution de problèmes
Manque de ressources	Planifier et encoder le message préverbal	Mécanismes de résolution de problèmes d'ordre: - lexical - grammatical - phonologique
Manque de temps pour traiter le message	Planifier et encoder le message préverbal	Mécanismes d'esquive
Réalisation d'un déficit dans son propre message	Gérer les séquences phonétiques et les règles du langage articulé	Mécanismes d'autocorrection et de vérification
Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	Gérer la phase postarticulatoire	Mécanismes de négociation de sens

Note : Tiré de Dörnyei et Kormos,(1998) (traduction libre).

Nous définirons, dans la sous-section suivante, les catégories de difficultés, telles que présentées dans la colonne de gauche du tableau précédent, en nous référant aux phases du modèle de Levelt (colonne du centre). Les mécanismes de résolution de problèmes seront abordés et définis dans la section 2.1.3.

2.1.2 Les modèles de production langagière de Levelt et les catégories de difficultés de communication (Dörnyei et Kormos, 1998)

Le modèle de production langagière de Levelt (1989, 1993, 1995) est formé de cinq composantes : 1) le module de conceptualisation; 2) le module de formulation; 3) le module d'articulation; 4) le module d'audition; et 5) le module du système de compréhension. Selon le modèle de Levelt (1989, 1993, 1995), les gens produisent un discours, premièrement, en planifiant le message (la conceptualisation); deuxièmement, en formulant sa représentation, c'est-à-dire en produisant un discours selon les règles du code linguistique (la formulation); et, troisièmement, en l'articulant, c'est-à-dire en émettant des sons vocaux à l'aide du mouvement des lèvres et de la langue (l'articulation). Puis, quatrièmement, le discours émis par l'interlocuteur est perçu par le dispositif phonétique-acoustique (l'audition), et finalement, il est traité par le système de compréhension du discours (le système de compréhension). (Voir la Figure 2.1 ci-après).



Note : Tiré de Dörnyei et Kormos, (1998)

Figure 2.1 Modèle de la production langagière de Levelt (1989; 1993; 1995)

La première composante, le module de conceptualisation, génère un message à partir d'une intention communicative qui fait partie de la macroplanification, que Levelt (1989) appelle aussi une intention d'acte de parole (*speech-act intention*); puis, la microplanification définit les représentations sémantiques qui sont associées au

contenu du message en assignant de l'information supplémentaire à la structure du macroplan, ce qui donne lieu à ce qu'on appelle le message préverbal. Le message préverbal n'est pas linguistique, mais contient l'information nécessaire pour transformer le sens en langage. Le message préverbal est l'*output* (le produit) du module de conceptualisation et l'*input* (l'intrant) du module de formulation qui est responsable de la sélection des unités lexicales et de l'encodage (traitement de l'information) grammatical et phonologique.

La deuxième étape se situe dans le module de formulation qui est responsable d'extraire l'information du lexique mental (endroit où les mots sont stockés dans la mémoire), qui est construit de lemmes (items lexicaux, c'est-à-dire la représentation mentale d'une chose), qui spécifient le sens et la syntaxe; et de lexèmes (unités lexicales), qui indiquent la prononciation de l'item lexical. Ensuite, le locuteur extrait l'item lexical qui correspond le mieux au message préverbal (l'intention de communication). L'extraction lexicale enclenche le processus de l'activation sémantique (recherche du sens). Levelt (1989) considère que l'activation sémantique est essentielle à l'activation de la forme grammaticale. Il estime que le lexique est le médiateur entre la conceptualisation et l'encodage grammatical et phonologique, ce qu'il appelle l'hypothèse lexicale. Le traitement grammatical et phonologique influence le module de formation et la prononciation de l'item lexical selon les connaissances internes du locuteur. Enfin, l'*output* de l'encodage grammatical est une chaîne d'items lexicaux ordonnés et groupés en phrases et en sous-phrases.

La troisième étape se situe dans le module d'articulation qui consiste à faire le traitement phonologique de l'*output*. L'*output* est ensuite traité par l'encodeur phonologique, qui utilise l'information phonologique de l'item lexical contenu dans le lexique mental, provoquant ainsi le plan phonétique et articulatoire (discours interne) qui est ensuite transformé en discours narratif par l'articulateur (discours

externe). Le modèle de Levelt (1989) inclut aussi l'étape de contrôle (*monitoring*) qui est située dans le module de conceptualisation et qui reçoit l'information du système de compréhension, qui est à son tour relié au lexique mental.

Après que le message a été formulé avec des mots et des sons, le module d'audition est enclenché. L'interlocuteur est le récepteur d'un message, et, de la même façon, il utilisera son lexique mental pour percevoir et comprendre le discours et entamer le décodage (l'interprétation) grammatical et phonologique pour identifier les items lexicaux produits par l'interlocuteur.

Finalement, l'interprétation du message perçu est traitée par le même module de conceptualisation qui est responsable de la production. Cette uniformité des modules sous-jacents justifie l'ajout des mécanismes d'autocorrection et de négociation de sens dans la discussion de la résolution de problèmes d'un point de vue psycholinguistique.

Dans le modèle de Levelt (1989, 1995, 1998), il y a trois boucles de contrôle pour inspecter le résultat du processus de production qu'on pourrait appeler les mécanismes d'autocorrection. Premièrement, il y a la comparaison du message préverbal avec les intentions originales conçues dans la conceptualisation avant d'être envoyées à la formulation; deuxièmement, il y a le contrôle du plan phonétique du discours interne avant l'articulation qui est aussi appelée *covert monitoring*; et, troisièmement, il y a un dernier contrôle après l'articulation qui implique les processeurs acoustiques-phonétiques. Quand une erreur est perçue à l'intérieur de ces trois boucles de contrôle, un signal d'alarme est enclenché par le moniteur qui provoque à son tour le mécanisme de production une deuxième fois. Si le message semble être mal compris par l'interlocuteur, le même plan préverbal est présenté et traité dans l'espoir qu'il soit sans erreur. S'il y a une incompatibilité entre le plan

préverbal et l'intention originale du locuteur, ou si le message original est inapproprié, un nouveau message est généré dans la conceptualisation et encodé par le module de formulation.

Puisque nous sommes désormais en mesure de comprendre les différentes étapes de la production langagière, les quatre catégories de difficultés de communication identifiées par Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) seront présentées et définies en lien avec le modèle de Levelt (1989; 1993; 1995) que nous venons de présenter, et ce, toujours en référence aux travaux de Dörnyei et Kormos (1998). Ce lien que nous ferons entre les difficultés et les étapes de la production langagière nous aidera à comprendre les MRP qu'utilisent les apprenants afin de surmonter ces difficultés.

En L2, le manque de ressources concerne le manque de connaissances du locuteur qui l'empêche de verbaliser un message. Initialement, Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) ont relié le déficit de ressources principalement au manque de ressources lexicales. Toutefois, Dörnyei et Kormos (1998) ont ajouté deux sous-catégories, soit le manque de ressources grammaticales et le manque de ressources phonologiques et articulatoires. Les deux catégories ont été ajoutées parce que, selon Levelt (1989), l'étape de la formulation inclut l'encodage grammatical et l'encodage phonétique. L'encodage grammatical est le processus de sélection de l'item lexical ou du mot syntaxique approprié. L'item lexical sélectionné active ainsi la structure syntaxique pour le message prévu. L'encodage phonétique est le processus de couper les mots en syllabes afin de les produire. Ainsi, les catégories du manque de ressources grammaticales et du manque de ressources phonologiques, conjointement au manque de ressources lexicales, ont été ajoutées dans la grande catégorie du déficit de ressources, parce qu'elles font partie de l'étape de la formulation du message et qu'elles sont la continuation du processus d'extraction lexicale. Ceci dit, nous allons maintenant définir les trois catégories de problèmes qui constituent la difficulté du

déficit de ressources, soit le manque de ressources lexicales, le manque de ressources grammaticales et le manque de ressources phonologiques et articulatoires.

Les difficultés lexicales ont été analysées par Poulisse (1993) selon le modèle de Levelt : le locuteur, après avoir planifié son message dans le module de conceptualisation, rencontre un problème durant l'étape de la formulation à cause de son incapacité à aller chercher les mots qui correspondent au message préverbal. Les processus de production s'arrêtent, et un signal d'alarme est envoyé au moniteur, qui renvoie l'information à la conceptualisation. Après quelques modifications du discours, le module de conceptualisation présente un nouveau plan préverbal que le module de formulation réussit ou non à traiter. Dans le cas où le module de formulation rencontre un autre problème, le même processus recommence jusqu'à ce que le locuteur soit capable d'extraire les mots qui correspondent au message qu'il veut produire. Il existe plusieurs stratégies de communication que le locuteur emploie pour contourner ou surmonter les difficultés d'ordre lexical. Ces stratégies de communication seront présentées et définies dans la section de l'identification des stratégies de communication. Selon Levelt (1989), Kellerman (1991), Dörnyei et Scott (1995a et b), Foster et Otha (2005), Sato (1986), Foster (1998), Pica (1992) et Pica, Kanagy et Falodun (1993), le manque de ressources lexicales serait la principale source de difficultés du locuteur durant la production verbale. La prochaine difficulté que nous aborderons est également reliée au déficit de ressources, mais, cette fois-ci, en lien avec le manque de ressources grammaticales.

Les difficultés d'ordre grammatical surviennent à trois niveaux : quand les items lexicaux sont traités pour l'ajout de compléments obligatoires ou optionnels, de mots-outils (ex. : déterminants, pronoms ou mots de liaison) ou de signes diacritiques (ex. : un accent, une cédille ou un tréma); quand les compléments, les mots-outils ou les signes diacritiques sont pris en charge; et quand l'ordre de la matière traitée est établi.

Les connaissances restreintes des formes grammaticales et de la structure du mot peuvent empêcher le message d'être encodé selon le plan initial. Dans ce cas, le locuteur doit avoir recours à des mécanismes de résolution de problèmes. Les auteurs ont identifié deux types de mécanismes qui seront présentés et définis dans la section 2.1.3.

Les difficultés d'ordre phonologique et articulatoire se produisent après que les processus lexicaux et grammaticaux ont été complétés, c'est-à-dire lorsque le mot choisi doit être prononcé et articulé. Il y a trois phases problématiques à l'encodage phonologique : le locuteur peut rencontrer des problèmes au moment de générer la structure métrique du mot (nombre de syllabes et structure accentuelle); il peut avoir des problèmes à associer l'information segmentale à la trame métrique (ordonner les segments); il peut avoir de la difficulté à articuler le mot phonologique (à faire l'encodage phonologique). Afin de pallier ces difficultés, les auteurs ont identifié trois types de MRP qui seront présentés et définis dans la section 2.1.3. Outre le déficit de ressources, Dörnyei et Kormos (1998), inspirés de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), identifient la gestion de la pression du temps ou du manque de temps comme un problème fréquent dans la communication en langue seconde. Dans le prochain paragraphe, nous décrirons cette difficulté en lien avec le modèle de Levelt (1989; 1993; 1995).

Les difficultés liées au manque de temps sont causées par le besoin fréquent du locuteur de disposer de plus de temps pour traiter et planifier le discours en L2 qu'en temps normal. En effet, la production en langue seconde est moins automatique que la production en langue première, et cela est dû à l'opération séquentielle de certaines phases du système langagier. En d'autres mots, chaque phase est plus longue à exécuter et, en communication, le temps peut devenir un ennemi, car si les silences sont trop longs, la conversation risque de se terminer ou le locuteur peut se

décourager et abandonner. Le manque de temps peut se produire dans l'une ou l'autre des quatre phases suivantes de la production du discours : 1) durant la micro et la macroplanification, c'est-à-dire lors de la phase de conceptualisation, quand le contenu et la forme du message sont produits; 2) quand le plan préverbal est traité en vue de la production du message lors de la phase de formulation; 3) dans la phase de *monitoring* et, 4) durant la compréhension du discours de l'interlocuteur (Dörnyei et Kormos, 1998, p. 368). Enfin, toujours selon ces mêmes auteurs (p. 368), lorsque le locuteur réalise que la production langagière prend plus de temps que le système de production ne le permet, ou que la situation de communication ne le permet, il a trois options : la réduction ou l'abandon du message, le recours à des MRP reliées au déficit de ressources, ou la mise en application de mécanismes d'esquive. Les mécanismes d'esquive sont divisés en deux catégories (la pause et la répétition) et en six types qui seront présentés et décrits dans la section 2.1.6.4.

Pour ce qui est maintenant des difficultés qui sont reliées à la réalisation d'un déficit dans son propre message, toujours selon Dörnyei et Kormos (1998), elles se produisent durant tout le processus de production de son discours, après que le locuteur a complété la micro et la macroplanification, et après qu'il a réussi à gérer ses difficultés lexicales, grammaticales et phonologiques. Le moniteur inspecte alors l'*output* langagier, à la fois avant et après l'articulation par l'entremise du parseur (ou analyseur syntaxique). Lorsqu'un problème est détecté, un signal est envoyé au concepteur et le processus d'encodage est arrêté, et un autre plan préverbal est formulé. Cette reformulation peut prendre la forme d'une correction ou d'une réparation préarticulatoire (*covert repair*), c'est-à-dire que le locuteur vérifie la précision de son énoncé à venir avant l'articulation et se corrige avant de produire l'énoncé, ou encore, elle peut prendre la forme d'une réparation ou d'une correction postarticulatoire (*overt repair*), c'est-à-dire que le locuteur initie une correction d'un *output* erroné ou inapproprié déjà formulé. Les mécanismes reliés aux difficultés

rattachées à sa propre production langagière sont généralement définis comme de l'autocorrection. Dörnyei et Kormos (1998) ont identifié six mécanismes de correction qui seront définis dans la section 2.1.3.

Finalement, les difficultés liées aux déficits perçus dans le message de l'autre découlent de problèmes rencontrés par la personne à qui l'on s'adresse. Les problèmes rencontrés par l'interlocuteur produisent de l'incompréhension de la part de celui ou celle qui reçoit le message, et peuvent donner lieu à l'utilisation de mécanismes de négociation du sens. Ces mécanismes sont différents des autres mécanismes de résolution de problèmes, puisqu'ils impliquent une réaction au problème rencontré dans le discours de l'interlocuteur, donc, la négociation de sens n'est pas seulement reliée à la production, mais aussi à la perception du message. Le système de compréhension du discours est relié au processus de *monitoring*. Dörnyei et Kormos (1998) ont identifié 12 types de mécanismes de résolution de problèmes que nous présenterons et définirons dans la section 2.1.3. La compréhension du message est primordiale pour éviter les bris de communication.

Maintenant, afin de continuer à nous situer par rapport à la gestion des interactions orales entre apprenants de L2, nous définirons les stratégies que ceux-ci utilisent pour pallier les difficultés (telles que nous venons de les définir) auxquelles ils font face. Nous utiliserons d'abord le terme « stratégies de communication » pour l'identification et la classification des différentes taxonomies, et nous utiliserons ensuite le terme « mécanisme de compensation », qui a été utilisé par Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) dans la perspective d'identification d'un dispositif de compensation orienté sur le problème. Enfin, nous adopterons le terme « mécanismes de résolution de problèmes », choisi par Dörnyei et Kormos (1998), car notre objectif est d'identifier les moyens utilisés par l'apprenant de L2 pour poursuivre l'interaction lorsqu'il rencontre des difficultés. Le terme « mécanismes de résolution de

problèmes » fait référence à la gestion de problèmes et comprend sept types de mécanismes de résolution de problèmes : les stratégies lexicales de communication; les mécanismes de résolution de problèmes grammaticaux et phonologiques; les mécanismes d'esquive; les mécanismes d'autocorrection et de vérification; et les mécanismes de négociation de sens. Afin de retracer l'évolution du terme et de différencier les nombreuses taxonomies qui existent dans la littérature, nous allons présenter, dans la prochaine section, l'identification des stratégies de communication selon deux perspectives : psycholinguistique et sociolinguistique.

2.1.3 Les stratégies de communication, les stratégies de compensation et les mécanismes de résolution de problèmes

Les stratégies de communication, les stratégies de compensation et les mécanismes de résolution de problèmes sont issus de deux perspectives différentes, nommément la psycholinguistique et la sociolinguistique, c'est-à-dire deux façons différentes de conceptualiser de ce que l'apprenant de L2 fait quand il se trouve devant un problème de communication. Dans un premier temps, nous décrirons ces perspectives, puis nous traiterons ensuite des classifications et de leur origine.

2.1.3.1 La perspective sociolinguistique et la perspective psycholinguistique

Dans cette section, deux perspectives à la conceptualisation des stratégies de communication seront présentées : brièvement, la perspective sociolinguistique et plus en détails, la perspective psycholinguistique. En effet, étant donné que nous nous baserons sur la perspective psycholinguistique pour analyser le discours de nos participants dans la présente recherche, nous mettrons l'accent sur celle-ci plutôt que sur la perspective sociolinguistique. Toutefois, pour comprendre la différence, disons que la perspective sociolinguistique se différencie remarquablement de la perspective

psycholinguistique puisque celle-ci se base sur des « stratégies de communication » et analyse l'efficacité de ces stratégies pour faciliter la communication (Wagner, 1983). Wagner (1983) considère que l'utilisation de stratégies de communication est une façon d'ajuster la communication à la situation, plutôt qu'une réponse à un problème, à l'instar des stratégies de compensation ou des mécanismes de résolution de problèmes de la perspective psycholinguistique qui sont le résultat d'un processus interne et qui répondent à des problèmes souvent conceptuels ou reliés au code. En effet, dans l'approche sociolinguistique, l'utilisation des stratégies se produit lors des difficultés de compréhension basées sur l'information, plutôt que sur le code linguistique. En d'autres mots, les objectifs de l'interaction sont orientés vers le message, plutôt qu'orientés sur le médium (moyen utilisé pour exprimer le message). Enfin, tel que mentionné, notre recherche ne se concentre pas sur les stratégies de communication dans une perspective sociolinguistique, mais sur les mécanismes de résolution de problèmes utilisés par les apprenants de niveau élémentaire dans le but de pallier leurs problèmes de langue qui les empêchent de communiquer efficacement. C'est pour cette raison que nous n'insisterons pas sur cette perspective en lien avec les stratégies de communication et que nous ne présenterons pas de classification ou de définitions des stratégies de communication dans la section sur la classification (section 2.1.4). Nous aborderons plutôt les stratégies de compensation et les mécanismes de résolution de problème mis en évidence dans la perspective psycholinguistique.

Les stratégies utilisées par les apprenants dans le cadre de la perspective psycholinguistique sont des moyens planifiés de résoudre un problème de communication, problème dont le locuteur doit être conscient. En d'autres mots, l'apprenant est confronté à un problème et doit le résoudre pour continuer la conversation, ce qui implique que celui-ci doit être conscient de la difficulté afin d'établir un plan dans le but de résoudre le problème. On utilise donc les termes

stratégies de compensation ou mécanismes de résolution de problèmes plutôt que stratégies de communication. Malgré le commun accord de ces critères définissant les stratégies ou mécanismes, il existe au sein de la perspective psycholinguistique deux points de vue différents: linguistique (Bialystock, 1983; Faerch et Kasper, 1983; Parikbath, 1985; Tarone 1977; Willems, 1987) et cognitif (Bialystock, 1990; Kellerman 1991; le groupe Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987); Poulisse, 1993).

D'un côté, l'approche linguistique se concentre sur la description linguistique de la production langagière des apprenants de L2 et sur la création de taxonomies (classifications) descriptives des stratégies (que l'on nomme de réduction ou d'accomplissement) très élaborées (Kasper et Kellerman, 1997, p. 24). D'un autre côté, l'approche cognitive décrit les processus psychologiques qui caractérisent les décisions cognitives mises en œuvre par l'apprenant de L2 et se traduit par des taxonomies minimalistes de stratégies de compensation (Kasper et Kellerman, 1997, p. 24). Afin de faciliter la compréhension des deux approches, nous décrivons l'approche linguistique dans le prochain paragraphe et exposerons par la suite l'approche cognitive.

L'approche linguistique vise la résolution de problèmes et la description et l'expansion des classifications des stratégies (Bialystok, 1983; Faerch et Kasper, 1983; Paribakht, 1985; Tarone, 1977; Willems, 1987). Il existe deux composantes dans l'approche linguistique : la composante axée sur l'individu et la composante axée sur l'interaction. La composante axée sur l'individu observe les stratégies que l'interlocuteur utilise de façon personnelle pour communiquer, tandis que la composante axée sur l'interaction observe les stratégies que deux interlocuteurs utilisent afin de se comprendre. Dans sa première taxonomie, Tarone (1977) définit d'abord les stratégies comme des stratégies conscientes qui sont utilisées par un individu pour surmonter la crise qui survient lorsque les structures de la langue sont

inadéquates pour communiquer les pensées de celui-ci (Tarone, 1977, p. 195). Quelques années plus tard, Tarone (1983) intègre à sa définition la composante interactionnelle. L'auteur adopte une approche linguistique interactionnelle et considère dorénavant l'utilisation des stratégies comme une tentative mutuelle de deux interlocuteurs de s'entendre sur le sens dans des situations où les structures de la langue ne sont pas partagées (Tarone, 1983, p. 65). Faerch et Kasper (1983) voient plutôt les stratégies comme des plans conscients par lesquels un individu peut résoudre un problème et atteindre un objectif communicatif particulier. Cette vision place les stratégies à l'intérieur d'un modèle de production langagière et dans un processus individuel d'organisation cognitive. Malgré la différence entre les composantes individuelle et interactionnelle de l'utilisation des stratégies, les tenants de cette approche sont axés sur la description des moyens linguistiques utilisés par les locuteurs non natifs (LNN) pour communiquer un message. De façon à décrire les moyens linguistiques utilisés par les apprenants de L2, ils s'intéressent à la relation entre les similitudes et les différences dans les expressions utilisées par les LNN et les locuteurs natifs (LN) de la langue cible. La comparaison des structures du LNN et celle du LN mettent en lumière la structure de l'interlangue de l'apprenant et illustrent les stratégies efficaces et non efficaces utilisées pour atteindre un objectif communicatif (Kasper et Kellerman, 1997, p. 28). Les tenants de l'approche linguistique sont en faveur de l'enseignement des stratégies par l'entremise d'activités pédagogiques ou de tâches à travers lesquelles les apprenants de L2 sont amenés à développer diverses compétences dans la L2. En employant des tâches qui introduisent et promeuvent différents types de stratégies, on pourrait, selon cette approche, encourager une plus grande sensibilisation aux structures linguistiques, moins d'inhibition lors des interactions et des pratiques langagières ciblées (Kasper et Kellerman, 1997, p. 33).

Par ailleurs, les tenants de l'approche cognitive (Bialystok, 1990; *Nijmegen project*, c.-à-d. Bongaerts et Poulisse, 1989) proposent que :

[...] les stratégies sont des processus mentaux, et soutiennent que la recherche devrait plutôt se pencher sur les processus cognitifs derrière l'utilisation de la langue plutôt que d'identifier les phénomènes observables comme dans l'approche linguistique (Dörnyei et Scott, 1997, p. 180).

Kellerman (1991) accuse l'approche linguistique de se concentrer uniquement sur les verbalisations de surface et de produire des classifications orientées vers un « produit », plutôt que d'adopter une perspective analytique qui se concentre sur la structure cognitive profonde des comportements stratégiques langagiers. Selon les tenants de l'approche cognitive (Bialystok, 1990; Bongaerts et Poulisse, 1989; Poulisse, 1993), les stratégies sont une illustration des processus psychologiques qui caractérisent les décisions cognitives utilisées par l'apprenant de L2. Le terme « stratégie de compensation » remplacera le terme « stratégie de communication » pour qualifier les moyens utilisés par les LNN pour combler le manque de connaissances dans la langue cible. Dans cette approche, le LN et le LNN utilisent les mêmes stratégies de communication (Kellerman, 1991), mais la différence entre le locuteur natif (LN) et l'apprenant adulte de langue seconde (LNN) est que le premier a davantage de moyens linguistiques à sa disposition pour atteindre un but communicatif, mais que « les deux locuteurs, autant le LN que le LNN, possèdent déjà les stratégies de communication nécessaires pour atteindre leur but communicatif » (Kasper et Kellerman, 1997, p. 32). D'après ces auteurs, l'enseignement des stratégies est superflu, puisque le LNN a déjà développé les stratégies de communication dans sa L1. Bialystock (1990) déclare : « Enseignez-en plus aux apprenants à propos de la langue et laissez les stratégies suivre leur cours ». (Traduction libre, p. 156). Toutefois, plusieurs auteurs qui adoptent le point de vue psycholinguistique croient qu'il est pertinent de sensibiliser et d'encourager les

apprenants à utiliser des stratégies de communication (Dörnyei et Scott 1995a, 1995b ; Dörnyei et Scott, 1997 ; Dörnyei et Kormos, 1998).

Dans le cadre de cette étude, il s'agira d'identifier les mécanismes de résolution de problèmes (MRP) selon la perspective psycholinguistique basée sur le modèle de production langagière de Levelt (1989; 1993; 1995). Nous utiliserons la classification de l'étude de Dörnyei et Kormos (1998) qui proposent une classification inspirée de plusieurs taxonomies (linguistique et cognitive). La perspective psycholinguistique adoptée par Dörnyei et Kormos (1998) nous permettra de décrire les MRP et de les associer aux difficultés et aux processus cognitifs sous-jacents du système de production langagière. Les difficultés et les MRP seront analysés dans les deux contextes d'interaction choisis, soit celui en mode face à face et celui en mode synchrone. Cette étude présente une vue d'ensemble du processus linguistique et cognitif lors de la communication en langue seconde et fournit une liste exhaustive et complète de mécanismes de résolution de problèmes en se basant sur la taxonomie initiale de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b). Afin d'obtenir une idée concrète des différentes classifications de la perspective psycholinguistique, nous présenterons, dans la prochaine section, huit taxonomies dans un ordre chronologique en commençant par Tarone (1977) et en terminant par Poulisse (1993). Cette description servira à retracer l'évolution des stratégies de communication et à introduire les travaux qui ont inspiré la perspective et la conception de cette recherche.

2.1.3.2 La classification

Dans cette section, nous présenterons les différentes taxonomies de stratégies de communication de la perspective psycholinguistique, qui inclut comme mentionné ci-dessus, celles de l'approche linguistique, et celles de l'approche cognitive. Cette énumération nous permettra de voir les différentes façons dont les stratégies de

communication ont été définies, de découvrir leur influence dans l'organisation des classifications et de comprendre les changements du terme « stratégie de communication » à « stratégies de compensation » et à « mécanisme de résolution de problèmes ». Nous exposerons d'abord les classifications qui adhèrent à l'approche linguistique (Bialystock, 1983; Faerch et Kasper, 1983; Paribakht, 1985; Tarone, 1977; Willems, 1987); ensuite, la classification qui représente la composante interactionnelle de l'approche linguistique (Yule et Tarone, 1991); et finalement, les classifications qui adhèrent à l'approche cognitive (Bialystok, 1990; le groupe Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987); Kellerman, 1991; Poulisse, 1993). Cette description des classifications servira d'introduction aux sections suivantes qui présentent les études de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), Dörnyei et Scott (1997) et Dörneyi et Kormos (1998) qui ont servi à établir les bases méthodologiques de ce projet de recherche.

D'abord, en ordre de publication, la taxonomie de Tarone (1977) adhère à l'approche linguistique de la perspective psycholinguistique et propose cinq stratégies : l'évitement, la paraphrase, le transfert conscient, la demande d'aide et le mime (voir le Tableau 2.2).

Tableau 2.2
La taxonomie de Tarone (1977)

L'évitement	Évitement du sujet et abandon du sujet.
La paraphrase	Approximation, création de mots et circonlocution (utilisation d'une phrase pour expliquer un mot).
Le transfert conscient	Traduction directe et changement de langue.
La demande d'aide	Demande à l'autre de fournir un mot oublié ou non connu, ou de terminer une phrase, etc.
Le mime	Utilisation de gestes.

Note : Tiré de Dörnyei et Scott (1997)

S'inspirant aussi de l'approche linguistique, Faerch et Kasper (1983) ont développé une typologie différente en divisant les stratégies de communication en deux catégories : les stratégies d'accomplissement et les stratégies de simplification.

Tableau 2.3
La taxonomie de Faerch et Kasper (1983)

Les stratégies d'accomplissement	Alternance de code linguistique, transfert interlangue, stratégies basées sur la langue internalisée (généralisation, paraphrase, création de mots, restructuration, stratégies coopératives, stratégies non linguistiques et stratégies d'abandon).
Les stratégies de simplification	La réduction phonologique, morphologique, syntaxique et lexicale, évitement, abandon du message, remplacement du sens.

Note : Tiré de Dörnyei et Scott (1997)

Dans la même veine linguistique, Bialystok (1983) détermine trois catégories : les stratégies basées sur la L1, les stratégies basées sur la L2 et les stratégies non linguistiques.

Tableau 2.4
La taxonomie de Bialystok (1983)

Les stratégies basées sur la L1	Transfert de la L1 à la L2, <u>étrangéisation</u> (utiliser un mot de la L1\L3 en l'ajustant à la phonologie de la L2).
Les stratégies basées sur la L2	Description, création de mots et utilisation de mots avec une proximité sémantique.
Les stratégies non linguistiques	Utilisation de gestes, d'expressions faciales et d'images.

Note : Tiré de Dörnyei et Scott (1997)

Pour sa part, Paribakht (1985) sépare les stratégies en quatre catégories : celles basées sur une approche linguistique; celles basées sur une approche contextuelle; celles basées sur une approche conceptuelle; et finalement, le mime.

Tableau 2.5
La taxonomie de Paribakht (1985)

L'approche linguistique	Proximité sémantique : comparaison positive (analogie et synonymie) et comparaison négative (contraste, opposition et antonymie). Circonlocution : description physique, caractérisation élaborée, caractéristique de localisation, caractéristique historique et description fonctionnelle.
L'approche contextuelle	Contexte linguistique, utilisation des expressions idiomatiques et des proverbes de la L2, transfert idiomatique, translittération d'expressions idiomatiques et des proverbes de la L1.
L'approche conceptuelle	Démonstration, exemplification et métonymie.
Le mime	Les gestes qui remplacent la production verbale et les gestes qui accompagnent la production verbale.

Note : Tiré de Dörnyei et Scott (1997)

Willems (1987) divise les stratégies de communication en deux catégories : les stratégies de réduction et les stratégies de réussite.

Tableau 2.6
La taxonomie de Willems (1987)

Stratégies de réduction	Réduction d'usage	Réduction phonologique, morphologique, syntaxique et lexicale.
	Réduction fonctionnelle	Abandon du message, substitution de sens et évitement du sujet.
Stratégies de réussite	Stratégies paralinguistiques	Ne sont pas définies dans la taxonomie de Willems, mais elles semblent se rapprocher des stratégies de mime.
	Stratégies de l'interlangue	Alternance codique ou emprunt, traduction directe <i>et</i> étrangéisation..
	Stratégies de l'intralingue	L'approximation, la création de mots, la paraphrase (description, circonlocution, l'illustration), l'utilisation de mots tout-usage, l'autocorrection, la demande d'aide (explicite, implicite, les questions de vérification) et la tentative de correction.

Note : Tiré de Dörnyei et Scott (1997)

Les cinq taxonomies présentées ci-dessus sont organisées autour de la distinction entre la réduction et l'accomplissement, et reposent principalement sur certains dispositifs langagiers (ex. : l'utilisation de la L1 ou le type de connaissance utilisé dans la réalisation des stratégies de communication). Les taxonomies de Tarone (1977), de Faerch et Kasper (1983) et de Willems (1987) prouvent que les stratégies de communication sont utilisées de deux façons : 1) pour adapter le message selon les ressources de l'interlocuteur en altérant, en réduisant ou en abandonnant complètement le plan initial du message; ou 2) pour communiquer le message prévu malgré les difficultés linguistiques en prolongeant ou en manipulant les ressources

linguistiques disponibles. Faerch et Kasper (1983) ont qualifié la première utilisation de « stratégies de réduction » et Tarone (1977) de « stratégies d'évitement », pendant que la deuxième utilisation est qualifiée de « stratégies d'accomplissement » (Faerch et Kasper, 1983).

L'approche linguistique interactionnelle de Yule et Tarone (1991) ajoute la composante interactionnelle à l'approche linguistique.

Tableau 2.7
L'approche interactionnelle Yule et Tarone (1991)

Stratégies de réduction	Abandon du message, remplacement, évitement du sujet et réduction formelle.
Stratégies interactives	Demande d'aide, mime et gestuelle et l'ostension (définir en montrant du doigt).

Note : Tiré de Yule et Tarone (1991)

Toutefois, à partir de 1990, l'approche cognitive (Tableau 2.8) voit le jour et l'approche linguistique est vivement critiquée. Bialystok (1990), Kellerman (1991) et le groupe Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987) et Poulisse (1993) considèrent que l'approche interactionnelle n'est que la description de catégories et que ces taxonomies sont psychologiquement non fondées, trop détaillées et artificielles. Quatre nouvelles classifications sont créées dans la perspective cognitive en adoptant différents principes d'organisation. D'abord, la classification de Bialystok (1990) sera expliquée; ensuite, celle de Kellerman (1991), inspirée du groupe Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987); et enfin, celle de Poulisse (1993).

En 1990, Bialystok modifie son approche linguistique qu'elle avait adoptée en 1983 et considère que les stratégies sont des processus cognitifs. Elle divise les stratégies en deux catégories : les stratégies analytiques (fondées sur l'analyse) et les stratégies contrôlées (axées sur le contrôle) (*control-based*). Les stratégies analytiques impliquent la manipulation du message en se basant sur les connaissances analysées, par exemple, fournir une information distinctive, telle qu'une définition. Les stratégies contrôlées consistent à garder le contenu original constant et à manipuler les moyens de référence utilisés pour exprimer le concept, par exemple, en utilisant la L1 ou le mime. Selon la chercheuse, trois problèmes doivent être identifiés afin de construire n'importe quelle description de stratégies utilisées par les apprenants. Le premier consiste à déterminer un moyen d'identifier un comportement stratégique et de le distinguer de ce qui pourrait être considéré comme un comportement non stratégique à l'intérieur de ce domaine. Le deuxième est d'expliquer ce comportement à travers une analyse du segment de l'énoncé qui est jugé stratégique. Ceci inclurait la façon de traiter certaines situations problématiques, comme la façon dont les apprenants sélectionnent et appliquent leurs stratégies dans des situations problématiques spécifiques et comment ces solutions stratégiques diffèrent de celles qui sont non stratégiques. Le troisième problème est d'évaluer la perspective pour l'enseignement des stratégies considérées efficaces de façon à ce que les apprenants puissent améliorer leur habileté à résoudre certains problèmes. Selon la conceptualisation de Bialystok (1990), les objectifs de l'approche psycholinguistique sont : expliquer comment les stratégies fonctionnent dans le discours des apprenants de langue seconde; découvrir ce qu'elles sont, qui les utilisent et pour quelles raisons; et comprendre comment elles sont développées, soit à travers l'acquisition normale de la langue, soit par l'enseignement particulier. Le modèle de Bialystok repose sur la distinction entre deux processus cognitifs différents : l'analyse et le contrôle. Les stratégies de communication sont le produit de ces opérations cognitives. La description du langage en tant qu'opération cognitive, plutôt que principe linguistique, rend stratégique toute utilisation de la langue. Finalement, le modèle de

Bialystok (1990) tente de démontrer que les stratégies de communication sont une manifestation du développement du processus cognitif de l'analyse et du contrôle.

Tableau 2.8
Comparatif des modèles de classification de Bialystok (1990) Kellerman (1991) et le groupe Nijmegen (1987) et Poulisse (1993)

Bialystok (1990)	Kellerman (1991) et le groupe Nijmegen (Kellerman <i>et al.</i> , 1987)	Poulisse (1993)
Stratégies analytiques	Stratégies conceptuelles : stratégies de type analytiques et de type holistiques	Stratégies de substitution Stratégies de substitution plus
Stratégies axées sur le contrôle	Stratégies du code linguistique : la créativité morphologique et le transfert	Stratégies de reconceptualisation

Note : Tiré de Kasper et Kellerman (1997)

Kellerman (1991) se base sur les travaux du groupe Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987) et divise les stratégies en deux catégories : les stratégies conceptuelles et les stratégies du code linguistique. Les stratégies conceptuelles comprennent les stratégies analytiques et holistiques, et concernent la manipulation du concept afin de rendre possible la production du message avec les ressources linguistiques disponibles. Les stratégies conceptuelles incluent les types de stratégies, telles que l'approximation, la circonlocution et la création sémantique de mots. Les stratégies du code linguistique concernent la manipulation des connaissances linguistiques à travers la créativité morphologique ou le transfert. Les stratégies du code linguistique incluent la traduction littérale, l'alternance codique, l'étrangéisation et la création grammaticale de mots. Dans le cadre de la taxonomie de Kellerman (1991), le mime est considéré comme une stratégie conceptuelle, tandis que « pointer quelque chose », plutôt que d'utiliser le mime, est considéré comme une stratégie du code linguistique. Kellerman (1991) soutient que tous les énoncés produits par les apprenants sont des

moyens de compenser l'absence d'un item lexical dans la L2 et peut être classé dans l'une ou l'autre des deux catégories de stratégies proposées dans sa taxonomie. Le choix du locuteur de L2, entre les stratégies conceptuelles ou les stratégies du code, dépend de la présence ou non d'un interlocuteur, des ressources disponibles, du type de tâche, du type de communication, de la compétence du locuteur, du langage sélectionné et des liens que le locuteur fait entre la L1 et la L2. Cette conceptualisation des stratégies est ancrée dans la distinction entre les deux types de représentations mentales du sens et de la forme (*meaning and form*), comparativement au modèle de Bialystok (1990) qui différencie deux types d'opérations cognitives, l'analyse et le contrôle. Le modèle de Kellerman (1991), inspiré des travaux du groupe Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987), se concentre sur l'utilisation par les locuteurs de L2 des types de représentations mentales disponibles.

Poullisse (1993) qualifie les stratégies de compensation et les sépare en trois catégories : les stratégies de substitution, les stratégies de substitution plus et les stratégies de reconceptualisation. Les stratégies de substitution consistent à omettre ou à changer un ou plusieurs éléments d'un groupe de mots, par exemple en utilisant l'alternance codique, l'approximation, l'utilisation de mots passepartouts et l'omission. Les stratégies de substitution plus impliquent l'utilisation de la L1 ou la généralisation d'une règle dans la L2, par exemple, la création grammaticale de mots, (to « unjunk » pour « unclear the junk ») (Doranyi et Kormos 1998), la traduction littérale (snowman pour « the man of snow ») (Doranyi et Kormos 1998), et l'étrangéisation (hoember, avec la prononciation anglaise) (Doranyi et Kormos 1998). Les stratégies de reconceptualisation entraînent un changement de plusieurs groupes de mots ou de plusieurs phrases dans le message avant que celui-ci ne soit formulé, par exemple, la restructuration, la circonlocution et la création sémantique de mots. (« sculpture de neige » pour « bonhomme de neige ») (Doranyi et Kormos, 1998). La principale différence entre la substitution et la reconceptualisation est que,

lors de la substitution, seulement des mots ou des expressions seront remplacés, tandis que, lors de la reconceptualisation, ce sont des phrases, des idées ou des concepts qui seront remplacés. La principale différence entre le modèle de Poulisse et celui de Kellerman est le nombre de stratégies qui passe de deux (Kellerman, 1991) à trois (Poulisse, 1993). De plus, le modèle de Poulisse (1993) se base sur les recherches portant sur le lexique bilingue (*bilingual lexicon*) (Poulisse et Bongaerts, 1994), l'analyse de l'erreur en langue seconde et le modèle de la production langagière de Levelt (1989). Poulisse (1993) considère que l'activation du lexique mental est répartie entre les items langagiers qui ont une signification similaire, par exemple, un apprenant de FLS ou de FLE qui cherche un mot comprenant les éléments spécifiques suivants : « humain », « mâle » et « jeune » peut activer les mots « garçon » et « homme ». En somme, Poulisse (1993) se penche sur le modèle de production langagière qui génère les stratégies de communication. Le groupe Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987) étudie les types de représentations mentales qui sont disponibles et Bialystok (1990) tente de démontrer que les stratégies de communication sont des manifestations du développement du processus cognitif de l'analyse et du contrôle.

La prochaine section présente trois études sur lesquelles nous nous sommes basée pour la création de notre grille d'identification de difficultés et de MRP. Les taxonomies proposées dans ces recherches sont basées sur la perspective psycholinguistique décrite ci-dessus et les taxonomies qui en sont issues et sur le modèle de Levelt (1989; 1993; 1995). Les études de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), Dörnyei et Scott (1997) et de Dörnyei et Kormos (1998) incluent à la fois des éléments de l'approche interactionnelle et de l'approche cognitive, et exposent le changement de l'appellation « stratégie de communication » vers « stratégie de compensation », puis vers « mécanismes de résolution de problèmes ». La première étude, celle de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), sert de pilier aux études Dörnyei et

Scott (1997) et de Dörnyei et Kormos (1998). Dans les deux prochaines sections, ces trois études seront définies et analysées en lien avec leur pertinence dans le cadre de ce projet qui vise à identifier les difficultés et les MRP en L2 dans différents contextes d'interaction. Ces études ont été choisies parce qu'elles examinent les stratégies de compensation (Dörnyei 1995a; 1995b), les stratégies interactionnelles (Dörnyei et Scott, 1997) et les mécanismes de résolution de problèmes (Dörnyei et Kormos, 1998). Par conséquent, même si les trois études reposent sur le même corpus (Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b), elles sont analysées selon différentes approches : linguistique, interactionnelle et cognitive. Notre objectif est d'utiliser ces classifications et les résultats de ces recherches afin d'élaborer notre propre grille d'identification des MRP et afin de nous y référer lorsque viendra le temps d'expliquer les résultats de notre analyse. Nous présenterons d'abord l'étude de cas de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), qui a servi de pilier aux autres études; ensuite, nous regarderons l'étude de Dörnyei et Scott (1997) qui a fourni un recensement des taxonomies et l'historique des stratégies de communication depuis les trois derniers siècles; et finalement, nous examinerons le travail de Dörnyei et Kormos (1998) qui ont étudié les difficultés et les stratégies de communication en lien avec les processus langagiers de Levelt (1989, 1993, 1995). L'analyse de ces études nous permettra d'établir notre propre classification, que nous utiliserons ensuite comme instrument d'analyse.

2.1.4 Le début de l'identification et de la catégorisation des stratégies de compensation : étude de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b)

La taxonomie de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) classifie les stratégies selon une perspective psycholinguistique et fait référence à des stratégies de compensation plutôt qu'à des stratégies de communication. La taxonomie des stratégies de compensation de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) servira de pilier aux autres études

de Dörnyei et Scott (1997) et de Dörnyei et Kormos (1998), qui seront présentées dans la section sur les MRP (section 2.1.6, p. 57). La taxonomie a été élaborée à partir des données recueillies lors de l'étude de cas effectuée auprès de 44 adolescents hongrois, âgés entre 15 et 25 ans, apprenant l'anglais langue seconde de niveau intermédiaire et post-intermédiaire. Les tâches de communication orale sont basées sur la description d'une bande dessinée, la formulation de définitions et la mise en situation guidée. Les tâches orales sont suivies d'une entrevue rétrospective de suivi afin d'obtenir les commentaires des étudiants à propos de leurs stratégies de compensation. Les entrevues ont été menées individuellement entre le participant et l'assistant-chercheur; elles ont été enregistrées sur une bande audio, mais n'ont pas été filmées. La première tâche orale consistait à décrire, en anglais, trois images illustrant des bandes dessinées. La seconde avait pour nature de donner la définition et d'expliquer, en anglais, cinq mots hongrois qui n'ont pas de traduction littérale en anglais. La troisième tâche consistait à jouer une mise en situation dans laquelle le participant devait appeler un plombier (joué par l'intervieweur) et lui expliquer son problème de plomberie. Les instructions pour la mise en situation étaient données dans la langue maternelle du participant. Finalement, l'entrevue de rétrospection avait pour objectif d'obtenir les commentaires des participants sur l'utilisation des stratégies de compensation. Pour ce faire, les assistants à la recherche ont fait écouter aux participants les passages des enregistrements audio contenant des phénomènes spécifiques langagiers et ont enregistré leurs commentaires sur une autre bande audio. D'abord, de façon individuelle, les auteurs ont analysé les retranscriptions des enregistrements et ont identifié chaque moment où un comportement de résolution de problèmes langagiers se produisait, c'est-à-dire lorsque : a) le locuteur semblait dévier de la prestation idéale; b) le locuteur utilisait un item lexical inapproprié; ou c) le locuteur n'utilisait pas ou modifiait l'information de base donnée pour réaliser la tâche. Ensuite, les auteurs ont noté et nommé tous les exemples qu'ils croyaient être des stratégies de compensation axées sur le problème et ils en ont discuté afin de se mettre d'accord sur leur identification. Après les procédures d'identification, les

chercheurs se sont à nouveau séparés afin de coder les stratégies de compensation sur une grille d'observation. Enfin, un tableau récapitulatif final pour le discours de chaque sujet a été préparé en comparant les deux grilles. Au total, les auteurs ont identifié 60 stratégies de compensation. La taxonomie de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) est exposée dans le Tableau 2.9. Toutes les stratégies de compensation identifiées dans le corpus ont été liées à un problème de communication. Les types de problèmes sont regroupés en quatre sous-catégories : le manque de ressources; le manque de temps pour traiter le message; la réalisation d'un déficit dans son propre message; la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre. Comme expliqué dans le Tableau 2.1, le manque de ressources se rapporte au manque de connaissances lexicales en L2 du locuteur, ce qui l'empêche de verbaliser un message. Le manque de temps pour traiter le message concerne le besoin fréquent du locuteur de disposer de plus de temps pour traiter et planifier le discours en L2 qu'en temps normal. La réalisation d'un déficit dans son propre message se passe lorsque l'apprenant détecte lui-même des erreurs durant le processus continu de son propre discours. Finalement, la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre a trait aux problèmes causés par l'interlocuteur.

À partir des catégories de difficultés décrites dans la section 2.1.1, Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) ont répertorié les stratégies de compensation (*coping devices*) chez les apprenants d'ALS. Ils ont identifié 60 stratégies de compensation qu'ils ont classées en trois catégories : 1) stratégies de compensation directes (ex.: abandonner le message, inventer un mot, traduire en L1, mimer); 2) stratégies de compensation indirectes (ex.: répéter inutilement les derniers mots entendus, faire semblant de comprendre, utiliser des mots passepartouts, marmonner); et 3) stratégies de compensation interactionnelles (ex. : répéter, demander une clarification, poser une question pour mieux comprendre, vérifier si on a bien compris, avoir recours à la L1). Ces mécanismes sont beaucoup plus nombreux – et quelque peu différents des

simples stratégies d'interaction (Bejarano *et al.*, 1997) et des stratégies de communication (Nakatani, 2005). En effet, ils marquent des comportements qui n'aident pas nécessairement la communication, mais qui montrent un déficit qui doit être relevé, ou pour lequel on veut compenser; contrairement aux strictes stratégies de communication ou d'interaction qui sont des comportements que l'on aimerait que les apprenants reproduisent pour pouvoir mieux gérer leurs interactions avec des locuteurs natifs ou non natifs et qui sont souvent plutôt reliées aux déficits sur le plan lexical. Un élément important de l'étude est sans doute l'entrevue rétrospective. La phase de rétrospection est inspirée de l'étude de Kellerman, Bongaerts et Poullisse (1987) qui a fourni des preuves soutenant l'utilité d'une telle méthodologie dans les études portant sur les stratégies de communication. Dans l'étude de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), les entrevues de rétrospection ont permis d'augmenter l'identification correcte des MC, d'éliminer les mécanismes mal identifiés et de valider la plupart des catégories établies. La phase de rétrospection a amélioré la validité de la catégorisation des mécanismes et a augmenté sa fiabilité en fournissant des informations au-delà de celles contenues dans l'exécution des tâches de production langagière (*speech elicitation tasks*).

La recension de Dörnyei et Scott (1997) est un exposé de synthèse qui présente les grandes lignes de l'histoire de la recherche en matière de stratégies de communication. La première partie de la synthèse révèle les différentes approches de conceptualisation, les définitions du concept des stratégies de communication et expose les différentes classifications et taxonomies (8) qui ont été faites depuis 1977. Ensuite, la deuxième partie de l'étude expose un inventaire et une classification des stratégies de communication basés sur les exemples de stratégies utilisées par les étudiants hongrois dans l'étude de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b). Cet inventaire de stratégies comprend 40 stratégies, chacune ayant une définition, un exemple et une indication spécifiant si la stratégie se retrouve dans une des huit autres taxonomies

présentées dans le cadre de leur étude. La comparaison des classifications démontre qu'il existe une gamme variée de dispositifs langagiers élaborés à différents degrés. À une extrémité, il y a la typologie du groupe Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987) et Poulisse (1993), qui restreint le champ d'application de la langue aux stratégies de compensation et qui adopte une perspective psycholinguistique. À l'autre extrémité, il y a la typologie des stratégies de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), qui concerne la résolution de problèmes en L2 en général. Malgré les différentes terminologies et leur niveau de spécificité, 6 des 9 taxonomies sont fondées sur des concepts similaires. Bialystock (1990) (dans Dörnyei et Scott 1997) déclare que la plupart des taxonomies diffèrent principalement sur la terminologie et qu'elles catégorisent des fondements plutôt que le contenu des stratégies spécifiques. Si les différences entre les taxonomies sont ignorées, un noyau central de stratégies spécifiques émerge. Somme toute, cette recension reflète la compréhension de l'utilisation des stratégies de communication de chaque chercheur selon sa position à l'égard de l'analyse de la langue. Dans leur conclusion, après avoir fait la recension de plus de 20 ans de recherche, les auteurs mettent l'accent sur les implications futures de la recherche et l'importance de se pencher sur l'analyse mentale sous-jacente à l'utilisation des stratégies et au développement de modèles axés sur les processus de comportements stratégiques avec des catégories de processus psycholinguistiques.

La principale différence entre l'étude de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) et celle de Dörnyei et Scott (1997) est que la première est une recherche empirique avec des participants et des résultats, tandis que la deuxième est une synthèse des taxonomies qui vient soutenir et préciser la taxonomie de base de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b). L'étude de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) a recensé 60 stratégies et emploie le terme « stratégies de compensation », tandis que la synthèse parle plutôt de stratégies de communication et n'en contient que 40. La raison pour laquelle il y a plus de catégories dans la recherche de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) est que la

procédure d'identification et la classification des stratégies ont été difficiles et peu fiables. La fiabilité de l'identification et de la classification à 65 % du taux d'accord interjuge due à plusieurs facteurs : l'identification des stratégies et la classification individuelle de chaque chercheur, le désaccord des chercheurs dû à la perspective adoptée lors de l'analyse, les langues parlées par les chercheurs et le manque d'un enregistrement vidéo. En ce qui concerne l'identification des stratégies dans Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), les auteurs ont créé plusieurs sous-catégories, par exemple, quatre sous-catégories dans la catégorie de l'alternance codique. À cause du désaccord dans l'identification des stratégies faisant baisser la fiabilité, les auteurs ont décidé de garder les sous-catégories pour un total de 60 stratégies bien qu'il y ait très peu de différences dans l'identification.

En conclusion, pour les besoins de la présente étude, retenons que les stratégies de compensation identifiées dans le corpus de l'étude de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) ont permis de créer une taxonomie composée de 60 stratégies de compensation, qui a été utilisée dans les études de Dörnyei et Scott (1997) et celle de Dörnyei et Kormos (1998). L'étude de Dörnyei et Kormos (1998), qui sera présentée dans la prochaine section, combine les stratégies de communication et les stratégies de compensation aux catégories de difficultés pour en faire des mécanismes de résolution de problèmes (MRP). Chaque MRP est associé à une catégorie de difficulté (le manque de ressource, le manque de temps, les déficits perçus dans sa propre performance et les déficits perçus dans la performance des autres). Ces catégories de problèmes vont également être associées à des phases de la production langagière du modèle de Levelt (1989, 1993, 1995).

Tableau 2.9
La classification de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b)

Catégories de stratégies de compensation	Types de stratégies de compensation
Stratégies de compensation directes	Abandon du message, simplification du message, remplacement du message, circonlocution, approximation, approximation de la préposition, utilisation de mots passepartouts, création de mots, restructuration, traduction littérale de la L1, traduction littérale des prépositions, traduction littérale, utilisation de faux-amis, traduction littérale de la L3, étrangéisation basée sur la L1, étrangéisation basée sur la L3, alternance codique à la L1, alternance codique à la L3, utilisation de mots de similarités sonores, marmonnement, omission, récupération, reformulation (<i>self-rephrasing</i>), reformulation du questionnement, autocorrection, correction des autres, mime.
Stratégies de compensation indirectes	Utilisation de mots de remplissage, transfert inapproprié des mots de remplissage, mots de remplissage fossilisés de façon inappropriée, alternance codique, structure de mots de la L1, répétition de ce que l'on vient de dire, répétition de ce que l'autre vient de dire, allongement du son, Uhm, euh..., feinte de la compréhension, utilisation de marqueurs de stratégie verbale, utilisation de marqueurs de stratégies non verbales, auto confirmation.
Stratégies de compensation interactionnelles	<p>Locuteur à interlocuteur :</p> <p>Demande d'aide directe, demande d'aide indirecte, demande de répétition, demande de précisions, demande de confirmation, supposition, expression de la non-compréhension, résumé interprétatif, poser des questions de façon continue, vérification de la compréhension, vérification de sa propre précision.</p> <p>Entre locuteur et interlocuteur :</p> <p>Locuteur : réaction à un énoncé, interlocuteur : demande de répétition ; locuteur : réaction à un énoncé, interlocuteur : reprise ; locuteur : réaction à un énoncé, interlocuteur : reformulation ; locuteur : réaction à un énoncé, interlocuteur : élaboration ; locuteur : réaction à un énoncé, interlocuteur : confirmation ; locuteur : réaction à un énoncé: interlocuteur : refus.</p>

Note : Tiré de Dörnyei et Scott (1995a ; 1995b)

Tableau 2.10
La classification de Dörnyei et Scott (1997)

Catégories de stratégies	Types de problèmes de communication	Stratégies de compensation
Stratégies directes	Manque de ressources	Abandon du message, simplification du message, remplacement du message, circonlocution, approximation, utilisation de mots passepartouts, création de mot, restructuration, traduction littérale, étrangéisation, alternance codique, utilisation de mots de sonorité similaire, marmonnement, omission, récupération et mime.
	Déficit perçu dans sa propre performance	Reformulation ou reprise.
	Déficit perçu dans la performance des autres	Reprise des autres.
Stratégies interactionnelles	Manque de ressources	Demande d'aide.
	Déficit perçu dans sa propre performance	Vérification de la compréhension, vérification de sa propre exactitude.
	Déficit perçu dans la performance des autres	Demande de répétition, demande de clarification, demande de confirmation, supposition, expression de la non-compréhension, résumé interprétatif, réaction à un énoncé (<i>response</i>).
Stratégies indirectes	Manque de temps	Utilisation de mot de remplissage et utilisation de la répétition.
	Déficit perçu dans sa propre performance	Utilisation de marqueurs verbaux.
	Déficit perçu dans la performance des autres	Feinte de la compréhension.

Note : Tiré de Dörnyei et Scott (1997)

La prochaine étude que nous allons présenter est celle de Dörnyei et Kormos (1998), qui, comme il a été mentionné, servira de fondement à la conception de la grille d'observation que nous utiliserons dans le cadre de cette étude. L'étude de Dörnyei et Kormos (1998) se base sur le corpus de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) et analyse les données en adoptant une perspective psycholinguistique des stratégies de communication. Les auteurs proposent une nouvelle taxonomie qui associe les mécanismes de résolution de problèmes à des catégories de difficulté et à des phases de production langagière de Levelt. La prochaine section explique en détail l'étude de Dörnyei et Kormos (1998) et le modèle de Levelt (1989, 1993, 1995).

2.1.5 Les MRP et le modèle de Levelt : étude de Dörnyei et Kormos (1998)

L'étude de Dörnyei et Kormos (1998) analyse les difficultés et les mécanismes de résolution de problèmes de communication selon l'approche psycholinguistique en s'appuyant sur le modèle de la production langagière de Levelt (1989, 1993, 1995). Nous résumerons d'abord les assises théoriques sur lesquelles se base cet article, soit l'approche psycholinguistique et le lien avec le modèle de Levelt (1989, 1993, 1995) que nous avons décrit plus haut (Figure 2.1); nous présenterons ensuite en détail les six catégories de mécanismes de résolution de problèmes que les auteurs ont identifiées (section 2.1.7 à 2.1.12).

Comme il a été mentionné, cet article se base sur les travaux de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) en adoptant une approche axée sur les processus mentaux du modèle de production langagière de Levelt (1989, 1993, 1995). L'étude de Dörnyei et Kormos (1998) met de l'avant l'analyse mentale sous-jacente à l'utilisation des stratégies grâce à la conception basée sur la perspective psycholinguistique de production langagière de Levelt (1989, 1993, 1995). Le modèle de Levelt permet d'associer les problèmes de communication aux phases de production du discours

ainsi qu'aux mécanismes de résolution de problèmes. Le terme « mécanisme de résolution de problèmes » remplace le terme « mécanisme de compensation » en raison de l'accent mis sur l'analyse de la « résolution de problèmes » lors des difficultés rencontrées par les apprenants de L2, au lieu du terme « compensatoire », qui met l'accent sur les moyens utilisés pour contrebalancer le manque de connaissances linguistiques dans la langue cible. Ainsi, c'est selon cette conceptualisation que le terme « mécanisme de résolution de problèmes » sera employé pour qualifier les moyens que les apprenants utilisent pour résoudre une difficulté. Selon cette conceptualisation, chaque mécanisme est relié à une difficulté.

Les mécanismes de résolution de problèmes sont analysés et classifiés en fonction de la façon dont ils sont attachés aux différentes phases pré et postarticulatoires du processus du discours. Cette association a pu être faite grâce aux exemples expliquant l'utilisation des mécanismes compensatoires et de commentaires rétrospectifs fournis par les apprenants de L2 dans la taxonomie de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b). Les mécanismes de résolution de problèmes de chaque type de problèmes (manque de ressources, manque de temps pour traiter le message, réalisation d'un déficit dans son propre message, réalisation d'un déficit dans le message de l'autre) ont été divisés en catégories.

Le manque de ressources renferme trois types de mécanismes de résolution de problèmes : lexical, grammatical ainsi que phonologique et articulatoire. Le manque de temps pour traiter le message contient deux catégories de mécanismes d'esquive : la pause et la répétition. La réalisation d'un déficit dans son propre message contient deux types de mécanismes : l'autocorrection et la question de vérification. La réalisation d'un déficit dans le message de l'autre comprend un mécanisme qui est la négociation de sens. À l'intérieur de ces catégories, il y a plusieurs types de MRP qui correspondent à un comportement spécifique. Au total, il y a 41 types de MRP

(Tableau 2.9) définis de la même façon que dans les études précédentes, avec des exemples tirés du même corpus (Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b), mais classés différemment, selon une perspective psycholinguistique et selon les phases de la production langagière de Levelt (1989, 1993, 1995) (Tableau 2.10).

La différence entre cette étude et les précédentes est que celle-ci est plus conceptuelle qu'empirique. Cette étude a été conçue pour obtenir un large éventail de mécanismes de résolution de problèmes des apprenants de L2. L'objectif était d'identifier, avec l'aide des personnes interrogées, les comportements de résolution de problèmes, et d'ensuite les classer selon les procédés psycholinguistiques sous-jacents. La prochaine section est divisée en six parties et présente en détail chacun des mécanismes de résolution de problèmes. Les mécanismes sont associés à des problèmes qui seront utilisés dans le cadre de cette étude.

Tableau 2.11
La classification de Dörnyei et Kormos (1998)

Catégories de difficulté de communication	Catégories de MRP	Types de MRP
Manque de ressources lexicales	Simplification du contenu	Abandon de message, réduction du message, remplacement du message.
	Substitution	Alternance codique, approximation, utilisation de mots passepartouts, omission complète.
	Substitution plus	Étrangéisation, création grammaticale de mots, traduction littérale.
	Macroreconceptualisation	Restructuration.
	Microreconceptualisation	Circonlocution, création sémantique de mots.
	Demande d'aide	Demande d'aide directe, demande d'aide indirecte.
Manque de ressources grammaticales	Substitution grammaticale	
	Réduction grammaticale	
Manque de ressources articulatoires et phonologiques	Récupération	Le phénomène sur le bout de la langue
	Substitution	Utilisation de mots similaires
	Réduction	Marmonnement
Manque de temps pour traiter le message	Pauses non lexicales	Pauses non remplies, uhm... euh..., allongement du son.
	Pauses lexicales	Mots de remplissage.
	Répétition de ce que l'on a dit soi-même	
	Répétition de ce que l'autre a dit	
Réalisation d'un déficit dans son propre discours	Autocorrection	Correction de l'erreur, conformité du message, correction par ajout d'information, correction par reformulation de l'énoncé.
La réalisation d'un déficit dans le discours de l'autre	Négociation de sens	Demande de répétition, demande de précisions, expression de la non-compréhension, demande de confirmation, résumé interprétatif, supposition, correction des autres, feinte de la compréhension

Note : Tiré de Dörnyei et Kormos (1998)

2.1.6 Les mécanismes de résolution de problèmes

Les mécanismes de résolution de problèmes sont associés, comme le montre le Tableau 2.11, à six catégories de difficultés : le manque de ressources lexicales (Tableau 2.12) ; le manque de ressources grammaticales (Tableau 2.13) ; le manque de ressources phonologiques et articulatoires (Tableau 2.14) ; le manque de temps (Tableau 2.15), les déficits perçus dans son propre message (Tableau 2.16) et les déficits perçus dans le message de l'autre (Tableau 2.17). Nous aborderons ces catégories dans les sections qui suivent et y associerons les mécanismes de résolution de problèmes (catégories et types) qui y sont rattachés.

2.1.6.1 Les mécanismes de résolution de problèmes de nature lexicale face à un manque de ressource

Les mécanismes de résolution de problèmes de nature lexicale sont partagés en six catégories : la réduction du contenu, la substitution, la substitution plus, la macroreconceptualisation, la microreconceptualisation et la demande d'aide. La réduction du contenu comprend trois types de MRP : l'abandon du message, la réduction du message et le remplacement du message. La catégorie de la substitution comprend quatre types de MRP : l'alternance codique, l'approximation, l'utilisation de mots passepartouts et l'omission complète. La catégorie de la substitution plus comprend trois types de MRP : l'étrangéisation (*foreignization*) (Vandaele, 2011), la création grammaticale de mots et la traduction littérale. La macroreconceptualisation comprend un type de MRP : la restructuration; et la microreconceptualisation comprend deux types de MRP : la circonlocution et la créatique sémantique de mot. Le Tableau 2.12 explique ces termes.

Tableau 2.12
Les mécanismes de résolution de problèmes de nature lexicale face à un manque de ressources

Catégories de MRP	Types de MRP	Descriptions
Réduction du contenu	Abandon de message	Laisser un message inachevé à cause d'une difficulté langagière.
	Réduction du contenu	Réduire le message en évitant certaines structures langagières ou en laissant de côté certains éléments à cause d'un manque de ressources linguistiques.
	Remplacement du message	Substituer le message original par un nouveau à cause de l'incapacité de l'exécuter.
Substitution	Alternance codique	Inclure des mots de la L1/L3 avec la prononciation de la L1/L3 dans le discours en L2. Emprunter un mot de la L1 ou une expression pour compléter un énoncé en L2.
	Approximation	Employer un item lexical alternatif, tel qu'un terme relié, qui partage des caractéristiques sémantiques avec le mot ou la structure cible.
	Utilisation de mots passepartouts	Étendre un item lexical « vide » à des contextes dans lesquels les mots spécifiques sont manquants. Ex. : « <i>la chose</i> » ou « <i>le truc</i> » au lieu d'utiliser l'item lexical exact qui représente la chose.
	Omission complète	Laisser un trou quand un mot est inconnu et continuer comme s'il avait été dit.
Substitution plus	Étrangéisation	Utiliser un mot de la L1/L3 avec une prononciation de la L2.
	Création grammaticale de mots	Créer un mot qui n'existe pas dans la L2 en appliquant une règle présumée à un mot existant de la L2.
	Traduction littérale	Traduire littéralement un item lexical, une expression idiomatique, un mot composé ou une structure de la L1/L3 à la L2.
Macroreconceptualisation	Restructuration	Abandonner l'exécution d'un plan verbal à cause de difficultés langagières, laissant l'énoncé incomplet, et continuer la communication du message prévu selon un plan alternatif.
	Circonlocution	Illustrer, exemplifier ou décrire les caractéristiques de l'objet ou l'action à identifier.
	Création sémantique de mots	Créer un mot non existant dans la L2 en combinant des mots.
Demande d'aide	Demande d'aide directe	Se tourner vers l'interlocuteur pour demander de l'aide en posant une question explicite concernant le manque de connaissance dans la L2.
	Demande d'aide indirecte	Essayer d'obtenir de l'aide de l'interlocuteur de façon indirecte en l'exprimant verbalement ou non verbalement.

Note : Adaptaté de Dörnyei et Kormos, 1998

2.1.6.2 Les mécanismes de résolution de problèmes de nature grammaticale face à un manque de ressources

Les mécanismes de résolution de problèmes de nature grammaticale (Tableau 2.13) sont divisés en deux catégories : la substitution grammaticale et la réduction grammaticale. Il n'y a pas de subdivisions par types pour chaque catégorie.

Tableau 2.13
Les mécanismes de résolution de problèmes de nature grammaticale face à un manque de ressources

Catégories de MRP	Descriptions
Substitution grammaticale	Changer certaines spécifications grammaticales du lemme (forme canonique d'un mot variable) à travers le transfert ou la surgénéralisation.
Réduction grammaticale	Utiliser une grammaire simplifiée en croyant que l'interlocuteur sera capable de reconstruire le sens grammatical à partir du contexte.

Note : Adapté de Dörnyei et Kormos (1998)

2.1.6.3 Les mécanismes de résolution de problèmes de nature phonologique et articulatoire face à un manque de ressource

Les mécanismes de résolution de problèmes de natures phonologique et articulatoire (Tableau 2.14) sont divisés en trois catégories : la récupération phonologique, la substitution phonologique et articulatoire, et la réduction phonologique et articulatoire. La récupération phonologique fait référence au MRP du phénomène sur le bout de la langue; la substitution phonologique fait référence au MRP de l'utilisation de mots de similarité sonore; et la réduction phonologique et articulatoire fait référence au MRP du marmonnement.

Tableau 2.14
Les mécanismes de résolution de problèmes de nature phonologique et articulatoire face à un manque de ressources

Catégories de MRP	Types de MRP	Descriptions
Récupération	Le phénomène sur le bout de la langue	Faire plusieurs tentatives de formes ou de structures erronées, ou incomplètes, avant d'atteindre la forme optimale.
Substitution	Utilisation de mots de sonorité similaire	Compenser par un mot de sonorité similaire qui semble presque l'item cible à cause d'un manque de certitude quant à la prononciation.
Réduction	Marmonnement	Gober ou marmonner confusément un mot (ou une partie du mot) dont le locuteur n'est pas certain.

Note : Adapté de Dörnyei et Kormos (1998)

2.1.6.4 Les mécanismes de résolution de problèmes face au manque de temps pour traiter le message

Le manque de temps pour traiter le message est associé aux mécanismes d'esquive sont partagés en deux catégories : la pause et la répétition (Tableau 2.15). La pause comprend quatre types de MRP : la pause non remplie, le « euh...uhm... » et l'allongement du son et l'utilisation de mots de remplissage. Le mécanisme de résolution de problèmes reliés à la répétition comprend deux types de MRP : répéter ce que l'on a dit soi-même et répéter ce que l'autre a dit.

Tableau 2.15
Les mécanismes de résolution de problèmes face à un manque de temps pour traiter le message

Catégories de MRP	Types de MRP	Descriptions
Pause	Pause non remplie	Garder le silence tout en pensant.
	« Uhm... Euh... »	Utiliser un item non lexical dans une pause.
	Allongement du son	Allonger un son dans une hésitation.
	Mots de remplissage	Utiliser des mots (des manœuvres) pour remplir des pauses, pour gagner du temps dans le but de maintenir la conversation ouverte. Ex. : « très bien », « je vois », « c'est intéressant »...
Répétition	Répéter ce que l'on a dit soi-même	Répéter un mot ou une série de mots immédiatement après les avoir dits.
	Répéter ce que l'autre a dit	Répéter quelque chose que l'interlocuteur a dit pour gagner du temps.

Note : Adapté de Dörnyei et Kormos (1998)

2.1.6.5 Les mécanismes de résolution de problème face au déficit dans son propre message

La réalisation d'un déficit dans son propre message est associée aux mécanismes de l'autocorrection et de l'utilisation de questions de vérification (Tableau 2.16). Le mécanisme d'autocorrection comprend quatre types de MRP : l'autocorrection, la correction de la justesse (*appropriacy repair*), la correction par ajout d'information (*different repair*) et la correction par reformulation d'un énoncé (*rephrasing repair*). L'utilisation de questions de vérification comprend deux types de MRP : la vérification de la compréhension de l'autre et la vérification de sa propre compréhension.

Tableau 2.16
Les mécanismes de résolution de problèmes face à un déficit dans son propre message

Catégories de MRP	Types de MRP	Description
Autocorrection	Correction de l'erreur	Faire des corrections de sa propre initiative des défaillances accidentelles dans son propre discours.
	Correction de la justesse	Corriger de l'information (pas la langue) inappropriée ou inadéquate dans son propre discours ou dans le discours de quelqu'un.
	Correction par ajout d'information	Changer le plan initial du discours en encodant une information différente (en précisant, par exemple)
	Correction par reformulation d'un énoncé	Répéter une version légèrement modifiée d'un mot ou d'une phrase (en ajoutant quelque chose ou en utilisant une paraphrase) à cause d'un manque de certitude sur son exactitude.
Poser des questions de vérification	Vérification de la compréhension de l'autre	Poser des questions pour vérifier si l'interlocuteur vous suit.
	Vérifier sa propre précision	Vérifier que son énoncé est correct en posant une question concrète ou répéter un mot avec une intonation interrogative.

Note : Adapté de Dörnyei et Kormos (1998)

2.1.6.6 Les mécanismes de résolution de problèmes face à un déficit dans le message de l'autre

La réalisation d'un déficit dans le message de l'autre est associée aux mécanismes de négociation de sens (Tableau 2.17). Le mécanisme de négociation de sens comprend huit types de MRP : la demande de répétition, la demande de précisions, l'expression de la non-compréhension, la demande de confirmation, le résumé interprétatif, la supposition, la correction des autres et la feinte de la compréhension.

Tableau 2.17
Les mécanismes de résolution de problèmes face à un déficit dans le message de l'autre

Catégories de MRP	Types de MRP	Description
Négociation de sens	Demande de répétition	Demander à l'interlocuteur de répéter lors de l'incompréhension.
	Demande de précisions	Demander des explications pour une structure non familière.
	Expression de la non-compréhension	Exprimer qu'on n'a pas bien compris, soit verbalement ou non verbalement.
	Demande de confirmation	Demander une confirmation pour assurer que l'énoncé a été entendu ou compris.
	Résumé interprétatif	Paraphraser le message de l'interlocuteur pour vérifier sa compréhension.
	Supposition	Supposer est similaire à la demande de confirmation, mais cette dernière implique un plus haut degré de certitude concernant le mot-clé, alors que supposer implique une réelle incertitude
	Correction des autres	Corriger quelque chose dans le discours de l'interlocuteur.
	Feinte la compréhension	Faire une tentative de poursuivre la conversation en prétendant avoir compris au lieu d'interrompre la conversation pour manifester son incompréhension.

Note : Adaptaté de Dörnyei et Kormos (1998)

Ce dernier groupe de mécanismes de résolution de problème étant présenté, nous rappellerons que la conception sur laquelle se base cette classification est la gestion des problèmes, lors de la communication en L2, qui arrivent à différents niveaux. Cette taxonomie propose différents mécanismes que les locuteurs de L2 peuvent employer lorsqu'ils font face à des difficultés lors de la communication. Cette nouvelle perspective suggère un modèle intégratif qui permet d'établir des liens entre les différents processus de la production en L2. Les auteurs se sont basés sur une approche psycholinguistique qui connecte les mécanismes de résolution de problèmes

aux étapes consécutives du processus langagier, tel que suggéré par Levelt (1989). La taxonomie présentée ci-dessus est divisée en six grandes catégories de sources de problèmes qui déclenchent les mécanismes de résolution de problèmes (Tableau 2.11). Cette perspective psycholinguistique offre un ensemble de nouvelles définitions et une nouvelle terminologie pour les chercheurs; elle offre également un nouveau cadre analytique pour enrichir l'analyse de l'interlangage. Nous avons choisi cette taxonomie comme instrument de mesure pour analyser les difficultés des apprenants et les moyens pris par ceux-ci pour les résoudre. Cette perspective des MRP convenait davantage à nos objectifs qui sont d'identifier les problèmes et les mécanismes utilisés pour surmonter ces problèmes de communication dans les contextes de la salle de classe et en ligne, plutôt que d'identifier seulement les stratégies de communication. Nous croyons qu'en adoptant cet angle de recherche axé sur les problématiques de communication en langue seconde, nous pourrions mieux aider les apprenants à surmonter les problèmes de performance, et ainsi à mieux identifier les implications pratiques pédagogiques dans chaque contexte. L'identification de ces problèmes de communication peut aussi permettre la création de matériel pédagogique plus adapté à développer l'aisance, les habiletés de gestion et la confiance en soi lors de la communication en langue seconde.

Il va sans dire que l'identification des mécanismes que les apprenants de L2 utilisent dans différents contextes a pour but ultime de comprendre les modes de gestion de problèmes ou de difficultés déjà existants lors d'interactions orales afin d'informer la didactique des langues et trouver des implications possibles en ce qui a trait à l'enseignement de la langue. En effet, certaines stratégies utilisées peuvent se révéler efficaces et auraient donc intérêt à être enseignées ou modélisées (par exemple, poser une question pour mieux comprendre ou demander que son interlocuteur répète un énoncé). D'autres peuvent sembler efficaces pour régler un problème immédiat, mais pointent plutôt vers un problème qui devrait être réglé par un enseignement d'une

nouvelle structure de la langue plutôt que par celui d'une stratégie (par exemple, on ne voudrait pas enseigner aux apprenants à avoir recours à leur L1 quand un mot ou une expression leur manque). Ceci dit, l'enseignement des stratégies de communication est un sujet assez prolifique en didactique de la L2, et permet, par son exploration, de mieux comprendre le rôle que cet enseignement joue dans l'apprentissage de la L2. Toute recherche menant à une recension des problèmes de communication et des stratégies utilisées pour les pallier mène donc nécessairement à suggérer des implications pédagogiques qui sont en lien avec l'enseignement de ces stratégies. C'est donc pour cette raison que la prochaine section présente différentes études qui portent sur les effets de l'enseignement des stratégies en salle de classe. Nous utiliserons ici le terme plus général de « stratégies », en harmonie avec les recherches qui se sont attardées à l'enseignement de ces moyens pour réussir à mieux communiquer avec des ressources limitées dans la langue cible et qui utilisent plutôt ce terme.

2.2 L'enseignement des stratégies de communication

Dans cette section, nous nous intéresserons à comment l'identification des stratégies de communication par les enseignants mène à leur enseignement et de quelle façon ces stratégies pourraient aider les apprenants. Dans cette perspective, nous nous intéresserons aux effets de l'enseignement des stratégies et à l'implantation de l'utilisation de stratégies de communication dans la classe de langue de L2 pour les interactions orales. Les résultats de la recherche sur l'enseignement en salle de classe nous donneront des pistes quant à l'éventualité de leur enseignement, dans le contexte de l'enseignement de la compétence orale en salle de classe ou en ligne, par le biais de la communication médiatisée par ordinateur. D'abord, puisque notre projet ne traite pas de l'enseignement des stratégies, nous nous sommes surtout intéressée aux recommandations des chercheurs et aux constats de certaines études. Nous

présenterons d'abord les suggestions de Scarcella (1990), de Dörnyei (1995) et de Dörnyei et Kormos (1998); nous exposerons ensuite les résultats de Berejano *et al.* (1997), de Cohen (1998), de Nakatani (2005) et de Lam (2009).

Tout d'abord, Scarcella (1990) suggère d'enseigner des stratégies de communication parce qu'elles aident les apprenants à surmonter leurs difficultés. L'utilisation de stratégies permet d'assurer une expérience d'apprentissage positive en établissant un climat décontracté dans lequel les erreurs sont permises. Dörnyei (1995) suggère également que l'enseignement des stratégies de communication contribue à améliorer la qualité des énoncés générés par les étudiants et contribue à créer un sentiment de sécurité chez les apprenants en leur laissant une marge de manœuvre pour surmonter leurs difficultés. Au lieu d'abandonner le message, les apprenants peuvent décider d'essayer de poursuivre la conversation, ce qui leur permettrait d'atteindre leur objectif communicatif. Dörnyei et Kormos (1998), pour leur part, déclarent que la compréhension des problèmes peut avoir un impact important sur la pédagogie en L2 : la prise de conscience de la nature de la gestion de problèmes et les mécanismes de réparation des apprenants peuvent fournir aux enseignants de langue une meilleure compréhension des difficultés langagières, et conséquemment, ils peuvent élaborer une intervention ciblée et efficace. Les auteurs proposent, entre autres, que l'enseignement des stratégies qui traitent des problèmes de communication soit intégré dans le matériel didactique et que les apprenants bénéficient de temps et d'occasions pour mettre en pratique ces stratégies à travers des activités en salle de classe. Finalement, selon Dörnyei (1995), afin de réussir la mise en œuvre d'un enseignement des stratégies de communication, il faudrait d'abord conscientiser les apprenants à la nature et au potentiel communicatif des stratégies de communication, puis les encourager à prendre des risques et à les utiliser. Ensuite, il faudrait fournir des exemples d'utilisation de certaines stratégies de communication. Finalement, il faudrait enseigner les stratégies de communication directement en présentant les

dispositifs linguistiques (la métaphore, la comparaison, l'allitération et l'utilisation des onomatopées) pour les verbaliser et, évidemment, donner des occasions pour la pratique de l'utilisation de ces stratégies. En conclusion, l'identification des stratégies permet aux enseignants de faire des interventions ciblées et efficaces, selon les difficultés des apprenants et le contexte d'apprentissage (Dörnyei (1995).

Une recherche menée par Bejarano *et al.* (1997) a examiné l'effet de l'enseignement des stratégies sur l'interaction orale en petits groupes. Les résultats indiquent que le groupe expérimental a utilisé davantage, et ce de façon significative, les stratégies d'interaction comparativement au groupe contrôle qui les a moins utilisées. Les stratégies d'interaction sont divisées en deux catégories : les stratégies d'interaction modifiées et les stratégies d'interaction sociales. Les stratégies modifiées incluent la vérification de la compréhension, la clarification, la demande d'aide, l'acte de fournir de l'aide, et la correction. Les stratégies sociales comprennent l'élaboration, les facilitateurs de conversation (utilisation de mots clés pour encourager l'autre à parler : pourquoi penses-tu cela, pourquoi dis-tu cela ?), la réponse (je suis d'accord, je ne suis pas d'accord), et la paraphrase. Les chercheurs confirment également que les stratégies d'interaction doivent être apprises avant le travail en groupe pour permettre aux étudiants de modifier de façon concrète leurs interactions.

Pour sa part, Nakatani (2005) a fait une étude sur les types de stratégies de communication orale pour découvrir à quel point ces stratégies peuvent faire l'objet d'un enseignement et pour savoir quelles stratégies peuvent mener à l'amélioration de la compétence orale. Son étude se concentre sur l'instruction métacognitive et la prise de conscience face à l'utilisation des stratégies de communication. Les résultats révèlent que les participants du groupe expérimental ont eu de meilleurs résultats au test de compétence orale, tandis que les résultats du groupe contrôle n'ont pas été significativement différents. Les résultats des participants du groupe expérimental

sont en partie attribués à la conscientisation des stratégies de communication orale ainsi qu'à l'utilisation de celles-ci.

De son côté, Lam (2009) a examiné les effets de l'enseignement de stratégies métacognitives sur les discussions en petits groupes. Les résultats de son étude indiquent que le groupe expérimental a mieux performé dans la tâche de discussion que le groupe contrôle. De plus, les apprenants ont eu tendance à utiliser l'identification de problèmes comme une stratégie de planification globale pour s'aider à mieux réussir les tâches ultérieures du groupe de discussion. Cette observation soutient l'idée que l'enseignement des stratégies pourrait avoir activé la prise de conscience envers la nécessité d'explorer plusieurs stratégies au lieu de seulement focaliser sur quelques-unes.

À la lumière des constats de certaines recherches mentionnées ci-dessus, l'enseignement des stratégies de communication et la conscientisation à l'utilisation de celles-ci peuvent améliorer la compétence orale en langue seconde. C'est pour cette raison que, dans le cadre de ce projet, nous nous intéresserons à l'identification des stratégies de communication qui sont utilisées, et à celles qui ne le sont pas, dans les modes d'interaction orale de nos participants (face à face et synchrone) afin de fournir de l'information qui guidera l'enseignement vers une plus vaste gamme, et peut-être même vers une gamme plus pertinente de stratégies, même si toutes les stratégies recensées comme MRP ne sont pas nécessairement des stratégies à enseigner (par exemple l'évitement du sujet ou le marmonnement). Cependant, à la lumière de la recension des problèmes vécus par les apprenants, nous pourrions identifier celles qui sont plus utiles pour aider à surmonter les problèmes.

Il faut toutefois, comme le mentionne Lam (2009), bien prendre en compte les différences au niveau du contexte des interactions orales pour pouvoir déterminer les

stratégies utilisables et les stratégies effectivement utilisées. On peut, sans trop pousser à fond l'analyse de l'utilisation des stratégies de communication, émettre l'hypothèse que certaines stratégies ne seront pas pertinentes dans certains contextes : le mime dans une conversation au téléphone ou en mode clavardage, par exemple. C'est d'ailleurs pour cette raison que la présente étude s'intéresse à deux modes d'interaction qui sont proposés dans le cadre d'un atelier de français L2 : le face à face en classe et le mode synchrone. Étant donné que le mode face à face en classe est celui qui est présent dans la grande majorité des études sur le sujet, et qu'il n'a pas besoin d'être défini, faisant partie de notre réalité depuis des décennies, nous définirons, dans la prochaine section, le contexte de la communication médiatisée par ordinateur (CMO), pour bien établir la partie de notre recherche portant sur l'interaction orale en mode synchrone. La prochaine section traite de la partie en ligne du cours qui est nommée « la communication médiatisée par ordinateur ». Nous commencerons par définir le concept de la communication médiatisée par ordinateur, ses modes (synchrone ou asynchrone) et ses modalités (écrite, audio, vidéo).

2.3 La communication médiatisée par ordinateur et ses modalités

La communication médiatisée par ordinateur (CMO) et le dispositif en mode synchrone (CMOS) font référence aux situations de communication où les participants sont impliqués en ligne en même temps que la communication se déroule virtuellement et en temps réel; tandis que la CMO et le dispositif en mode asynchrone (CMOA) font référence à la communication où les participants n'ont pas besoin d'être en ligne en même temps, et où ils peuvent lire et répondre aux messages quand ils le souhaitent (Stockwell, 2012). La CMOS inclut différentes modalités (outils) de communication en mode synchrone, comme la modalité écrite, la modalité audio, les outils de présentation graphique, la conférence audio et la vidéoconférence. Les dispositifs qui offrent à la fois les modalités écrite, audio et graphique sont désignés

comme des environnements audiographiques synchrones (Lamy et Hampel, 2007). La CMOA inclut d'autres modalités comme les courriels, les forums de discussions et les blogues. Dans le cadre de notre recherche, le dispositif avec lequel nous travaillerons est un dispositif en mode synchrone et nous exploiterons seulement les modalités écrites et audio. L'utilisation de plusieurs modes de communication se rapporte au concept de multimodalité et, donc, aux interactions dans lesquelles les participants communiquent en utilisant plus d'une forme de communication en même temps (Hampel et Hauck, 2004). Norris (2004) affirme que toutes les interactions en face à face sont multimodales, car en plus des mots, il est aussi possible d'interpréter le message à travers la posture, la gestuelle, le mouvement du corps et les expressions faciales. Selon Norris (2004), dans plusieurs situations, nous ne sommes pas conscients des différents modes impliqués et de notre interprétation des messages que nous recevons et qui permettent de construire du sens autour d'un acte de communication. Kress (2003) affirme que la communication à travers la technologie engendre des pertes et des gains sémiotiques; il est donc normal que différents modes aient aussi différents gains et pertes. Dans un environnement informatique d'apprentissage de la langue, l'utilisation de la multimodalité peut affecter la façon dont l'apprenant s'engage dans l'activité et les praticiens peuvent choisir d'utiliser l'écrit seulement, l'écrit et l'audio, ou la combinaison de ce qui est disponible (la vidéo, la présentation graphique), dans le but d'atteindre les objectifs pédagogiques. En effet, la multimodalité offre plusieurs options en fonction de l'atteinte des objectifs et entraîne différents résultats. Les quatre prochaines sections traitent des études qui ont été faites dans le cadre de la communication médiatisée par ordinateur en mode synchrone en utilisant une modalité spécifique (modalité écrite, modalité audio ou les deux en même temps). Dans la prochaine section, nous définirons dans un premier temps ce qu'est l'apprentissage mixte, hybride et en ligne et exposerons les principaux défis de tels modes d'apprentissage. Dans les sections 2.3.1 et 2.3.2, nous présenterons les études qui ont comparé la CMOS et les interactions en face à face; puis dans la section 2.3.3, les études qui examinent la CMOS et l'utilisation de

la modalité écrite. Finalement, la section 2.3.4 traitera des études qui considèrent l'utilisation des modalités audio et écrites en même temps. La compréhension des enjeux de l'apprentissage mixte, hybride et en ligne, de leurs modes et modalités, ainsi que l'analyse des études qui se sont penchées sur le sujet, nous aideront à identifier les forces et les faiblesses de ces formes d'apprentissage dans le but d'améliorer les interactions orales des apprenants débutants de FLS dans un contexte d'apprentissage mixte.

2.3.1 Les apprentissages mixte, hybride et en ligne

Même si plusieurs technologies sont combinées à l'enseignement depuis des siècles (Grunberg et Summers, 1992), le terme « apprentissage hybride » (*hybrid learning*) a vu le jour dans des situations de formation corporative pour décrire la combinaison des approches d'enseignement et d'apprentissage qui incluent des formations de coaching et de mentorat dans deux contextes : en salle de classe et sur le terrain. Dans la littérature de la formation corporative, l'apprentissage hybride est défini par la combinaison de l'utilisation des technologies dans la salle de classe, parallèlement à l'intégration des techniques pour améliorer le support et la connaissance de la gestion (Bielawski et Metcalf, 2003). Notamment dans l'environnement corporatif, les formateurs vont d'abord introduire les concepts clés en salle de classe, puis, plus tard, rencontrer les étudiants dans leur environnement de travail pour fournir du coaching additionnel. Dans le secteur grand public de l'éducation supérieure, l'apprentissage hybride est né d'un besoin de trouver un juste milieu entre le traditionnel face à face de la salle de classe et l'éducation à distance (Welker et Berardino, 2005). Depuis sa croissance, le concept de l'intégration de la technologie dans la salle de classe a fait naître une multitude de termes, comme celui de l'« apprentissage amélioré par l'utilisation d'internet » (*web-enhanced*), de l'« apprentissage mixte » (*blended learning*), de la « formation hybride » (*hybrid instruction*), et celle de la « formation

en ligne » (*online instruction*) (Smith et Kurthen, 2007). L'apprentissage amélioré par l'utilisation d'internet consiste à utiliser la toile de façon minimale, soit seulement pour y afficher du matériel ou des messages, par exemple. L'apprentissage mixte fait référence à l'utilisation de l'internet à environ 45 % du temps; la formation hybride fait usage de l'apprentissage/enseignement en ligne de 45 % à 80 % du temps; et la formation en ligne se passe de 80 % à 100 % du temps sur la toile (Smith et Kurthen, 2007). Toutefois, Graham et Dziuban (2008) déplorent l'utilisation de tels pourcentages puisqu'ils n'ont pas aidé à éviter la confusion. Afin de distinguer « mixte » et « hybride », ils suggèrent de considérer l'apprentissage mixte comme l'intégration des technologies dans la salle de classe et de l'utilisation de la technologie à distance comme un complément à l'enseignement (ex. : pour consulter les ressources et effectuer les activités et les devoirs mis en ligne par le professeur); et la formation hybride, comme l'enseignement dispensé par un professeur qui se déroule à la fois en face à face et en ligne. Dans le cadre des travaux présentés ci-dessous, nous ferons également référence à la formation « en ligne » qui représente un mode d'apprentissage complètement à distance via l'utilisation de la technologie (Blake, 2012). Les différences entre les types de formation étant établies, nous allons nous pencher sur les défis et les implications pédagogiques de ce type d'apprentissage. Puisque nous avons travaillé dans un environnement mixte dans le cadre de ce projet, il est, selon nous, important de considérer ce que la recherche a trouvé en termes de défis et de recommandations dans un contexte d'enseignement par le biais de la technologie. Nous allons présenter les défis et les aspects qui peuvent influencer négativement le succès d'une formation mixte ou hybride en les associant aux bonnes pratiques et aux recommandations pour une implémentation réussie, garante du succès académique.

Premièrement, encore à ce jour, les principaux défis des programmes de formation utilisant la technologie sont les difficultés techniques (le plantage informatique, le

mauvais fonctionnement de l'ordinateur (personnel ou public), les problèmes avec les sites internet utilisés) (Bueno, 2011; Harrington, 2010; Jaggars, 2011; Teachers College, 2013; Washington University, 2013) qui entraînent la perte de temps, et par conséquent, la perte d'occasions d'apprentissage. En effet, l'intégration harmonieuse de la technologie et des supports médiatiques aux formations mixtes, hybrides et en ligne sont des aspects cruciaux qui peuvent compromettre le succès d'un cours et, surtout, influencer le succès des étudiants (Lopes et Dion, 2015). Afin de s'assurer qu'il y ait un apprentissage de qualité dans un environnement mixte, les apprenants doivent se sentir en contrôle de la situation et être à l'aise avec l'environnement (Jaggars, 2011). Ils ont besoin de temps et de formation pour se familiariser avec le logiciel avec lequel ils doivent travailler (Bueno, 2011; Goertler, 2012; Young et Pettigrew, 2012). Hampel et Hauck (2004) ont identifié que les principaux défis de l'apprentissage mixte étaient reliés aux problèmes techniques. Selon eux (Hampel et Hauck, 2004), voici quatre recommandations de base pour une utilisation efficace de la technologie dans l'apprentissage mixte : 1) recruter des formateurs chargés d'animer des sessions de préparation à l'utilisation de la technologie, tant pour les professeurs que pour les étudiants; 2) savoir où adresser les requêtes en cas de problème (ex. : les requêtes de nature technologique doivent être dirigées à l'assistance technique et les requêtes de nature académique aux professeurs); 3) fournir un CD-ROM d'introduction et d'autoformation au logiciel que les étudiants reçoivent avant le début du cours; 4) se familiariser avec l'environnement avant de l'utiliser et avoir toutes les ressources à portée de main pour réussir l'implémentation d'un cours en ligne. Finalement, d'un point de vue pratique, l'enseignant pourrait inclure, dans le cadre du cours, des tutoriels destinés à découvrir le logiciel et des supports médiatiques avant la tâche principale dans le but de faciliter l'apprentissage, l'utilisation des outils et de maximiser le temps de communication via la technologie (Goertler, 2012).

Deuxièmement, selon une étude faite à l'Université de Washington (Washington University, 2013), les étudiants peuvent avoir du mal à s'adapter aux cours en ligne. Malgré tous les avantages de ce format (commodité et souplesse, révision du matériel, motivation de l'étudiant, moins de pression dans un espace limité, analyse et évaluation, accès et soutien, et service de support technologique (Washington University, 2013, traduction libre)) il n'est pas dit que tout le monde doit apprendre une langue de cette façon ou que toutes les classes de langue en face à face devraient être abandonnées (Blake, 2012). Un programme de langue bien conçu offre des options pour les étudiants : « un seul format ne devrait pas avoir à répondre à tous » (traduction libre de Blake 2012, p. 21). En effet, selon une étude de Blake et Billinski Arispe (2011), les formations mixtes, hybrides ou en ligne ne seraient pas adaptées pour tous les étudiants. Les auteurs ont démontré que ce style d'apprentissage conviendrait davantage aux étudiants autonomes, consciencieux, organisés et qui prennent en charge leur expérience d'apprentissage (Blake, 2012). Sur le plan pratique, cela signifie que les étudiants devraient recevoir des explications claires avant de s'inscrire à une formation mixte, hybride ou en ligne puisqu'un haut degré d'assiduité et d'organisation est requis pour bien réussir (Blake 2012; Young et Pettigrew, 2012). En effet, un investissement constant et régulier est essentiel pour que la formation soit profitable. Non seulement l'étudiant doit être proactif et consciencieux, mais il doit aussi apprendre à gérer son temps. En effet, la gestion du temps dans le contexte de l'apprentissage mixte peut s'avérer problématique (Young et Pettigrew, 2012). Entre les classes en face à face, les activités à réaliser en mode asynchrone et les rencontres en mode synchrone, il peut parfois être difficile de gérer son temps, surtout si cet environnement n'est pas familier. Young et Pettigrew (2012) proposent de faire des recommandations quant au temps à consacrer à chaque tâche et activité, autant pour les séances en face à face que pour le travail en mode synchrone. La gestion du temps entre ces environnements ainsi que la préparation avant les interactions avec les pairs ou avec l'enseignant sont cruciales afin que tout le monde puisse tirer le maximum de chaque rencontre et ainsi optimiser son apprentissage.

Troisièmement, un autre aspect négatif de ces formations serait qu'elles n'offriraient pas l'aspect de la communauté sociale et intellectuelle promue par l'éducation en face à face (University of Washington, 2013). Effectivement, les étudiants en ligne pourraient manquer plusieurs occasions de se faire un réseau de connaissances et d'utiliser les services de mentorat qui sont offerts sur le campus. Afin de combler ce manque, Goertler (2012) recommande de créer des occasions pour que les étudiants communiquent entre eux (interactions via la CMOA ou la CMOS) de façon à former une communauté et à développer un sentiment d'appartenance au sein du groupe. D'autre part, si les ressources du programme le permettent, il serait avantageux d'utiliser des programmes ou des méthodes individualisés qui s'adaptent à la performance des apprenants, d'offrir une alternative selon les besoins. En d'autres mots, il est important d'inclure une grande variété de supports médiatiques afin de répondre à différents styles d'apprentissage ainsi que de fournir des opportunités d'interactions variées qui incluent différentes modalités (écrite, audio, vidéo) dans différents environnements (synchrone et asynchrone), réels ou fictifs, avec différents interlocuteurs (pairs, enseignants, locuteurs natifs et autres locuteurs non natifs). En plus des différents moyens de dispenser la matière du cours, l'enseignant doit fournir du matériel pédagogique pertinent et varié sous plusieurs formats (ex. : quiz en ligne, tutoriels animés de grammaire, forums de discussions, jeux, activités en ligne) et devrait fournir un outil d'autoévaluation pour mesurer le développement des compétences (ex. : un questionnaire d'autoévaluation des pratiques et des connaissances acquises pour vérifier l'assiduité et évaluer les progrès) (Young et Pettigrew, 2012). Finalement, la communication régulière par l'entremise de courriels et les rencontres en face à face (quand le format du cours le permet) avec l'enseignant et les pairs sont primordiales pour l'engagement et le sentiment d'appartenance des étudiants (Washington University, 2013). En d'autres mots, comme nous l'avons mentionné au paragraphe précédent, il est essentiel que les étudiants soient indépendants et autonomes, mais ils doivent tout de même avoir accès à une

expérience interpersonnelle avec l'enseignant, les pairs et établir une connexion avec le campus.

Quatrièmement, les formations utilisant la technologie augmentent considérablement la charge de travail des enseignants (University of Washington, 2013). D'abord, ils doivent créer du matériel pour les environnements en face à face et en ligne, et se préparer à renouveler constamment le curriculum en raison des avancements technologiques et de la recherche (Goertler, 2012). Ensuite, comme il a été mentionné au troisième point, les enseignants doivent mettre à disposition une grande quantité de matériel de façon à fournir un maximum d'exposition. De plus, de façon à ce que tous puissent bénéficier de toutes les ressources disponibles, Goertler (2012) suggère d'enseigner des stratégies efficaces aux apprenants afin de faciliter la navigation entre les tâches en face à face et en ligne. L'enseignant devrait aussi fournir, autant que possible, une rétroaction immédiate et utiliser des outils de compte-rendu et d'analyse pour améliorer le matériel d'enseignement et les tâches destinés aux apprenants, dans le but de les adapter aux stades de développement des apprenants. Finalement, comme il a été mentionné au troisième point, il est important de créer et d'offrir un éventail d'occasions pour la pratique, autant des compétences linguistiques que langagières, dans l'environnement en face à face et en ligne.

Cinquièmement, l'environnement mixte ou hybride doit combiner le meilleur de l'enseignement en face à face et en ligne. Il est important de s'assurer que la matière à l'étude en ligne (asynchrone ou synchrone) réinvestisse les notions vues en salle de classe et offre des occasions supplémentaires pour l'apprentissage. Il est aussi essentiel de fournir plusieurs ressources sur lesquelles s'appuyer lors des activités en ligne (Goertler, 2012). Selon Oliver et Trigwell (2005), les approches mixtes sont efficaces quand les étudiants essaient plusieurs types de documentations, de présentations et d'activités dans un environnement collaboratif et structuré. De ce

point de vue, la valeur des technologies, qu'elles soient ou non numériques, repose dans la façon de les exploiter et de promouvoir leur variété.

Maintenant que nous connaissons un peu mieux l'historique, les enjeux et les bonnes pratiques des formations mixtes, hybrides et en ligne, examinons davantage les études qui ont exploré le sujet sous différents angles afin de laisser les résultats parler d'eux-mêmes. D'abord, nous présenterons les études qui ont comparé la CMOS et les interactions en face à face; puis nous exposerons les études qui explorent la CMOS via la modalité écrite; finalement, nous révélerons les études qui examinent la CMOS via les modalités audio et écrite.

2.3.2 La CMOS et les interactions en face à face

C'est en 1980 que les conférences électroniques ont commencé à être largement utilisées dans le monde des affaires et dans celui de l'éducation. Depuis, les sciences sociales se sont intéressées aux impacts psychologiques et sociaux de ces nouvelles formes de communication. Un des principaux résultats des recherches effectuées dans ces domaines s'est avéré être l'effet niveleur qu'engendre la CMO en comparaison avec la communication en face à face (Kern, 1995; Pyun, 2003; Skyes, 2005; Warshauer, 1996). En d'autres mots, la CMO peut contribuer à une participation plus égale de tous les participants comparativement à la communication en face à face où souvent ce sont les mêmes qui prennent la parole. De plus, les résultats démontrent que l'utilisation de la CMO engendre la production d'un discours plus complexe au niveau syntaxique lors de l'utilisation de la modalité écrite. C'est ainsi que la communication électronique a gagné du terrain en éducation, parce qu'elle favorisait les occasions de pratique d'écriture (DiMatteo, 1990 ; 1991), encourageait la collaboration écrite (Barker et Kemp, 1990) et facilitait la correction par les pairs (Boiarsky, 1990; Moran, 1991). La communication électronique a ainsi fait son entrée

dans la classe de langue seconde dans le but de fournir des occasions de communication authentique (Cohen et Miyake, 1986; Paramskas, 1993), d'inclure la composante d'échange culturel (Soh et Soon, 1991) et d'enseigner de nouvelles stratégies d'apprentissage aux minorités linguistiques (Cummins et Sayers, 1990). Depuis, plusieurs recherches ont été consacrées à la comparaison entre les discussions électroniques écrites et les discussions orales en face à face (Bueno, 2011; Chun, 1994; Kern, 1995; Ko, 2012; Pyun, 2003; Skyes, 2005; Warschauer, 1996). La prochaine partie présente quelques-unes des recherches qui ont comparé le mode face à face et le mode synchrone via la modalité écrite, via la modalité audio et via les modalités audio et écrite.

D'abord, nous présenterons les résultats des études qui ont comparé la CMOS via la modalité écrite et les interactions en face à face. Nous avons choisi d'inclure ce type de recherche parce que, malgré le fait que notre projet examine la CMOS via les modalités audio et écrite, les résultats de ces études peuvent nous donner plusieurs indications quant à la pertinence, les avantages et les désavantages de l'utilisation de la messagerie instantanée lors de la CMOS. Nous rappelons que, même si les interactions que nous observons en ligne en mode synchrone sont principalement via la modalité orale, il est aussi possible pour les participants de communiquer en même temps à l'aide de la messagerie instantanée. Nous ne voulons pas négliger cet aspect important et complémentaire à la CMOS; c'est la raison pour laquelle nous allons présenter les résultats de cinq études pertinentes qui comparent les interactions écrites via la messagerie instantanée dans le cadre de la CMOS et des interactions orales en face à face.

L'étude d'Erben, publiée en 1999, est l'une des premières qui a été réalisée dans le domaine de la CMO via la modalité audiographique. L'auteur observe les interactions médiatisées à travers l'utilisation des outils audiographiques et les implications sur le

développement des futurs enseignants australiens apprenant le japonais dans un contexte d'immersion. Les participants proviennent de différentes régions en Australie et la plupart d'entre eux ne se connaissent pas. L'auteur s'est penché sur les façons dont l'autorégulation facilite ou limite l'apprentissage dans un environnement où la communication est médiatisée par ordinateur à l'aide de la modalité audiographique. La première partie de l'étude s'est déroulée en salle de classe où les interactions en face à face ont été filmées. La deuxième partie s'est déroulée en mode synchrone via la modalité audiographique où les interactions ont été observées et filmées. Dans une perspective socioculturelle, Erben (1999) s'est intéressé aux comportements des participants en termes de « réduction », d'« amplification » et de « reconstruction ». L'amplification est l'action de modifier son discours en augmentant la production à cause de la nature de l'interaction médiatisée à distance, en d'autres termes, « amplifier » les répétitions et les indices, les expressions et les comportements, dans le but d'atteindre le même effet qu'en communication en face à face. Tandis que la réduction se traduit par la diminution de la fréquence ou de l'intensité des pratiques discursives, c'est-à-dire une réduction dans le nombre d'échanges interpersonnels causée par les bris de communication ou les problèmes techniques occasionnés par le médium. Erben (1999) a trouvé que l'environnement audiographique engendrait une réduction dans l'information contextuelle (ex. : les participants ne savent pas où sont les autres, de quoi ils ont l'air, quelle heure il est dans leur location respective) et une perte d'indices sémiotiques extralinguistiques (ex. : les participants ne savent pas si les autres affichent un langage corporel exprimant la nervosité, l'énervement, l'approbation, le scepticisme ou l'amusement), et par conséquent, elle augmente le risque d'ambiguïté entre les participants. Néanmoins, l'environnement de la CMO via la modalité audiographique a généré l'emploi de nouveaux indices sémiotiques via l'utilisation de la messagerie instantanée en parallèle avec l'audioconférence (ex. : l'utilisation de la ponctuation stylisée et d'émoticônes) et l'adoption de nouveaux comportements afin de résoudre les difficultés techniques causées par l'utilisation de l'ordinateur. L'auteur a

également observé que les interactions, dans l'environnement de la CMO via la modalité audiographique, étaient « réduites » dans le nombre d'échanges, mais « amplifiées » dans l'utilisation de stratégies telles que la répétition, la redondance et la vérification de la compréhension. Selon l'auteur, l'utilisation des pratiques discursives « réduites » et « amplifiées » avait pour objectif de réduire les risques (ex. : réduire la complexité linguistique afin de s'assurer des énoncés simples et compréhensibles sans ambiguïté et amplifier pour expliquer, éclaircir ou commenter leur propre message ou le message de l'autre). L'auteur a également observé que le nombre de tâches prévues était « réduit » à cause du délai de l'interaction via la CMOS où le temps d'attente entre la prise de parole des participants était plus long, mais que les comportements stratégiques de planification étaient « amplifiés ». Un autre concept auquel l'auteur fait référence est celui de la « reconstruction ». La reconstruction fait référence au développement de pratiques discursives modifiées, comme l'utilisation des outils offerts par la modalité audiographique tels que les différents indices verbaux ou les icônes d'images (émoticônes). L'auteur a remarqué que, alors que les participants adoptaient l'utilisation des outils audiographiques, les pratiques d'enseignement sont devenues de plus en plus « reconstruites » (ex. : les participants ont dû trouver un moyen de reconstruire la pratique culturelle de saluer en s'inclinant à travers la CMOS). Ces « reconstructions » ont provoqué un profond changement dans les processus d'interactions entraînant ainsi, selon l'auteur, une « amplification » générale des interactions en face à face. À partir de ces analyses de comportements de « réduction », « amplification » et « reconstruction », l'auteur conclut que l'apprenant est beaucoup plus actif dans la régulation des procédures pédagogiques et linguistiques dans l'environnement de la CMOS comparativement à l'environnement en face à face dans les contextes d'immersion.

De son côté, Kern (1995) a comparé les discussions écrites en mode synchrone et les discussions orales en face à face auprès d'étudiants du FLE (français langue

étrangère) de niveau débutant (n=40) d'une université américaine. Les résultats démontrent que l'environnement synchrone a produit un effet égalisateur dans les interactions entre les étudiants, c'est-à-dire qu'il y avait une participation plus égale de tous lors des échanges comparativement aux échanges en face à face qui peuvent être dominées par les mêmes locuteurs. Le logiciel *Interchange* utilisé pour les discussions écrites en mode synchrone a permis aux apprenants de s'exprimer davantage et de prendre plus souvent le contrôle de la discussion, contrairement à l'environnement en face à face. De plus, l'auteur rapporte que les discussions écrites en mode synchrone encouragent l'esprit collaboratif entre les apprenants, augmentent la motivation à la participation aux activités langagières et diminuent l'anxiété reliée à la production langagière dans la langue cible. Toutefois, malgré les effets positifs de la CMOS via la modalité écrite, Kern (1995) a trouvé qu'il y avait moins de cohérence et de continuité lors des discussions et qu'il y avait moins d'attention portée aux structures grammaticales. L'auteur explique que le manque d'attention aux formes grammaticales est probablement dû au rythme rapide de la communication en mode synchrone.

Warschauer (1996) a également comparé l'égalité de la participation des étudiants lors des interactions orales en face à face et en mode synchrone via la modalité écrite à l'aide du logiciel *Interchange*. Les résultats ont révélé que la participation était plus égale lors des interactions en mode synchrone et que les étudiants avaient tendance à utiliser un langage plus formel et plus complexe pour ce qui est du lexique et de la syntaxe que dans les discussions en face à face. Ces résultats appuient ceux de Kern (1995) qui avait trouvé que les étudiants participaient de façon plus égale aux interactions en mode synchrone et utilisaient une syntaxe plus complexe.

Pyun (2003) a examiné l'interaction des locuteurs non natifs et des locuteurs natifs dans les discussions en dyades en mode synchrone via la modalité écrite et face à

face. Elle a examiné la différence entre les deux contextes sur les plans de la productivité linguistique, de la complexité syntaxique, de la précision linguistique et des caractéristiques interactionnelles. Les résultats démontrent que la communication électronique a fourni plus d'occasions de participer aux locuteurs non natifs et que la communication en ligne a contribué à une participation plus égale que la communication en face à face, qui était davantage dominée par les locuteurs natifs, résultats également trouvés par Kern (1995) et Warshauer (1996). Toutefois, contrairement aux résultats obtenus par Warshauer (1996), le discours généré par les discussions en mode synchrone était moins complexe et moins précis au niveau grammatical et syntaxique que lors des discussions en face à face, résultat appuyant ceux de Kern (1995). En effet, les LNN ont davantage fait attention aux formes grammaticales en face à face qu'en mode synchrone. Les interactions en mode synchrone ont autant encouragé les échanges interactifs que les discussions en face à face traditionnelles. Les locuteurs ont pris plus d'initiatives : ils ont produit plus de questions/réponses et ont fourni et reçu plus de rétroactions. Un inconvénient du mode synchrone dans l'étude de Pyun a été la lenteur de l'interaction en ligne qui a semblé restreindre les locuteurs à développer et à approfondir un sujet dans les détails.

Skyles (2005) a examiné comment la CMOS peut contribuer à l'enseignement de la pragmatique en mesurant les effets de trois types de discussion synchrone sur l'acquisition des actes de parole : la modalité écrite, la modalité audio et le face à face traditionnel. Les résultats révèlent que les discussions synchrones ont eu un effet sur le développement pragmatique de tous les groupes. La composante pragmatique permet aux apprenants d'utiliser des énoncés appropriés dans des contextes particuliers et de gérer des conversations ou autres situations d'échanges. En d'autres mots, la compétence pragmatique est la capacité du locuteur à adapter, organiser et structurer son message en fonction de la situation de communication. Malgré les

résultats positifs de tous les groupes de discussion, ce sont les groupes qui ont utilisé la modalité écrite qui ont mieux performé que les autres en termes de complexité du discours et de stratégies utilisées (stratégies pragmatiques dans une mise en situation d'invitation), appuyant également les résultats de Kern (1995), de Warshawauer (1996) et de Pyun (2003). L'auteur explique ce phénomène par le manque d'indices visuels, dans le cas des conversations en face à face, et sonores et dans le cas des interactions via la modalité audio, ce qui forcerait les apprenants à être plus explicites dans leur communication. Dans l'ensemble, l'auteure conclut que la CMOS est un outil de valeur pour le développement de la compétence pragmatique et qu'il devrait être utilisé dans les classes de langue.

Les résultats des études présentées ci-dessus, qui comparent les interactions écrites via la messagerie instantanée et les interactions orales en face à face, révèlent que l'environnement en mode synchrone a un effet égalisateur quant à la participation de tous les apprenants aux discussions via la modalité écrite, comparativement au mode en face à face où les mêmes participants avaient tendance à prendre la parole (Kern, 1995; Pyun, 2003; Skyes, 2005; Warshauer, 1996). De plus, la communication via la modalité écrite dans l'environnement synchrone encouragerait l'utilisation des stratégies de communication, telles que la demande de clarification, la demande de confirmation, la vérification de la compréhension et de la reprise (Skyes, 2005), et la construction de phrases grammaticalement plus complexes que les discussions en face à face (Kern, 1995; Skyes, 2005; Warshauer, 1996). Toutefois, Pyun (2003) a trouvé que les apprenants en mode synchrone généraient des phrases plus simples qu'en face à face, mais qu'ils faisaient plus attention aux formes grammaticales en mode synchrone. Finalement, selon Skyes (2005), la CMOS via modalité écrite pousserait les apprenants à être plus explicites dans leur communication à cause du manque d'indices visuels disponibles comparativement à ceux qu'on retrouve dans un environnement en face à face. À la lumière de ces résultats, il est juste de conclure

que la CMOS via la modalité écrite encourage la participation, l'utilisation de stratégies de communication et la construction de phrases grammaticalement correctes. Dans le prochain paragraphe, nous présenterons les études qui ont comparé les interactions en face à face et en mode synchrone via les modalités audio et vidéo.

Bueno (2011) a comparé les interactions en face à face et en mode synchrone via la modalité audio. Le groupe contrôle a participé aux tâches orales en face à face avec des partenaires partageant la même L1, tandis que le groupe expérimental a accompli les tâches orales à l'aide de la CMOS via la modalité audio avec des partenaires de L1 différentes. Les résultats ont montré que les réalisations étaient significativement meilleures pour le groupe qui avait participé aux interactions en mode synchrone. En effet, ce groupe a obtenu des résultats supérieurs aux post tests, ce qui démontre que la réalisation de tâches, via la CMOS modalité audio avec des partenaires de L1 différentes, a eu un effet plus positif sur la compétence orale que par le mode en face à face avec des partenaires de même L1. Parmi les raisons notées par l'auteur, l'absence de repères visuels aurait forcé les participants à utiliser la langue cible, à défaut de compter sur les indices sociaux ou pragmatiques (les présuppositions, les sous-entendus, les implications et les conventions du discours), un avantage qui a également été trouvé par Skyes (2005) lors des interactions via la modalité écrite. Toutefois, le temps de connexion au logiciel, le manque de familiarité avec celui-ci et la perte de temps à cause de l'absentéisme de certains partenaires ont été cités comme des inconvénients à l'utilisation de ce mode de communication. En conclusion, le jumelage des apprenants n'ayant pas la même L1 à travers la CMOS en mode audio comporte plusieurs avantages et peut contribuer efficacement à l'acquisition de la langue seconde.

Ko (2012) a examiné l'acquisition de l'oral chez les apprenants débutants à travers la communication médiatisée par ordinateur en mode synchrone. Les participants

devaient accomplir des tâches orales à l'aide d'une des trois modalités suivantes : vidéo et audio, audio seul, et face à face. Les résultats suggèrent que ce sont le type de tâches ainsi que l'utilisation de stratégies par les apprenants qui ont produit des effets significatifs sur le développement de la compétence orale des apprenants, mais que l'utilisation d'une modalité ou d'une autre avait fait peu de différence. L'auteur conclut donc que les trois modalités soutiennent le développement des compétences orales chez différents types d'apprenants.

Pour conclure cette section sur la comparaison des interactions en mode synchrone et en face à face, disons que les études que nous avons analysées rapportent que, premièrement, la CMOS combinée avec l'utilisation de la modalité écrite encouragerait une participation plus égale des membres du groupe, comparativement aux interactions en face à face, où certains locuteurs auraient tendance à dominer la conversation (Kern, 1995; Pyun, 2003; Warshauer, 1996). Deuxièmement, l'utilisation de la modalité écrite aurait un impact sur la production linguistique qui serait plus riche et plus complexe en mode synchrone qu'en face à face (Kern, 1995; Skyes, 2005; Warchauer, 1996). Cependant, dans le cas de l'étude de Puyn (2003), ces résultats ont illustré que les conversations en face à face étaient moins complexes en synchrone qu'en face à face, et que les participants avaient moins tendance à développer et à approfondir un sujet dans les détails lors de la communication en ligne. De son côté, Bueno (2011) a prouvé que les tâches d'interaction via la CMOS modalité audio, avec des partenaires de L1 différente, ont eu un effet plus positif sur la compétence orale que par le mode en face à face avec les partenaires de même L1. Finalement, Ko (2012) n'a pas trouvé de différences entre les modalités vidéo, audio et le mode en face à face, et soutient que les trois environnements ont contribué au développement de la compétence orale des apprenants. En conclusion, ces études nous indiquent que les interactions en mode synchrone via la modalité écrite favorisent une participation aux discussions plus égale qu'en conversation en face à

face; que les phrases produites seraient plus complexes et que les étudiants feraient davantage attention aux formes grammaticales; que les interactions entre partenaires de L1 différente ont un effet positif sur la compétence orale; que les différents types d'environnement soutiennent le développement de la compétence orale chez différents types d'apprenants; et finalement, que la tâche, peu importe le mode de communication, reste centrale quant au développement de la compétence orale. Dans la prochaine section, nous présenterons les études qui ont analysé l'utilisation de la modalité écrite dans le cadre des interactions. Contrairement aux études que nous venons de présenter, ces études ne comparent pas l'environnement synchrone à l'environnement face à face, mais elles se concentrent seulement sur l'emploi de la modalité écrite dans le contexte de la CMOS.

2.3.3 La CMOS et la modalité écrite

Les programmes utilisant la modalité écrite ont été les premiers outils de la CMO disponibles pour l'apprentissage et l'enseignement de la langue (Lamy et Hampel, 2007). Depuis leur apparition, entre les années 1960 et 1970 (Guichon, 2012), plusieurs études ont prouvé l'efficacité de l'utilisation de la messagerie instantanée pour le développement de la compétence orale. Bien que la communication soit écrite, le fait qu'elle se passe en mode synchrone la rapprocherait davantage du discours oral que du discours écrit (Lamy et Hampel, 2007). En effet, la modalité écrite en mode synchrone offre une plateforme idéale pour pratiquer les interactions orales (Lamy et Hampel, 2007) et la communication via la messagerie instantanée apporte considérablement au développement langagier (Blake, 2012). Afin d'explorer les avantages et les inconvénients de cette forme de communication, la prochaine section examinera les études qui concernent l'utilisation de la modalité écrite dans les interactions en mode synchrone. Comme il a été mentionné plus haut, bien que le programme dans lequel nous menons notre observation utilise davantage la modalité

audio pour la CMOS, nous ne voulons pas négliger la modalité écrite puisqu'elle peut, comme il a été mentionné dans la section précédente, favoriser une participation plus égale qu'en face à face et des constructions syntaxiques plus complexes, et soutenir le développement de la compétence orale chez certains types d'apprenants. Les quatre études présentées ci-dessous examinent l'utilisation des stratégies de communication lors de la CMOS via la modalité écrite.

Chun (1994) a examiné l'utilisation des possibilités (aptitudes) interactionnelles, la gestion du discours et la complexité du message chez les apprenants d'allemand de niveau débutant sur une période de deux semestres. L'auteure soutient que la discussion électronique est similaire au texte écrit en matière de complexité langagière, mais qu'elle ressemble aussi à la discussion en face à face en termes de fonction exercée, ce qui peut faciliter le transfert des habiletés de communication écrite au domaine de l'oral. Elle a trouvé que les étudiants avaient utilisé une variété de stratégies pragmatiques et de fonctions communicatives, telles que l'initiation et l'expansion du sujet, la demande de clarification et de confirmation, la vérification de la compréhension et la rétroaction corrective. De plus, l'auteure suggère que la CMOS via la modalité écrite encourage les interventions discursives. En effet, elle a remarqué que les apprenants ont interagi beaucoup plus entre eux lors des échanges via la messagerie que lors des échanges en salle de classe qui se passent principalement entre l'enseignant et les étudiants. L'auteure a également trouvé que les apprenants produisent des phrases plus complexes au cours du deuxième semestre que pendant le premier. Les résultats de Chun (1994) suggèrent que la CMOS via la modalité écrite favorise l'utilisation de stratégies de communication et contribue au développement de la complexité syntaxique.

Lee (2004) a observé l'utilisation des stratégies de communication lors de CMOS via la modalité écrite chez des apprenants d'espagnol de niveau intermédiaire (n= 26).

Les résultats démontrent que, lorsque les participants négociaient la forme et le sens, ils ont utilisé les stratégies de demande d'aide, de demande de clarification, la demande de confirmation ainsi que les stratégies d'autocorrection pour rendre leur message compréhensible. L'auteur conclut que la CMOS via la modalité écrite fournit aux apprenants des occasions animées de produire des *outputs* et de recevoir des *inputs* tout en s'engageant dans la négociation de sens.

Smith (2003) a également traité des stratégies de communication dans le contexte de la CMOS via la modalité écrite. Ses résultats démontrent que les apprenants d'anglais langue seconde de niveau intermédiaire bas (n= 18) ont utilisé un large éventail de stratégies de communication et compensatoires durant la tâche, et que l'environnement de la CMOS a façonné cette utilisation. Les stratégies de communication et les stratégies de compensation sont considérées comme deux concepts distincts. Les stratégies de communication sont des outils de gestion et des moyens de maintenir la conversation employés afin d'éviter la rupture de la communication (Long, 1983) et les stratégies de compensation sont utilisées pour surmonter les difficultés linguistiques (Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987)). La taxonomie qui a été créée pour observer les stratégies de communication se base sur plusieurs études (Bejarano *et al.*, 1997; Bremmer *et al.*, 1998; Canale, 1983; Chun, 1994; Dörnyei et Scott, 1997; Faerch et Kasper, 1983; Long, 1983; Oxford, 1985; Richard et Schmidt, 1983; Rost et Ross, 1991; Tarone, 1977) et la taxonomie pour observer les stratégies de compensation est basée sur celle du groupe Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987). Les résultats de l'étude indiquent que les stratégies de communication les plus utilisées sont les stratégies d'élaboration (*framing of a topic*), les mots de remplissage et les marqueurs de politesse. En ce qui concerne les stratégies de compensation, les résultats démontrent que les apprenants ont utilisé des stratégies conceptuelles, la plupart du temps (83 %), plutôt que des stratégies linguistiques. La tâche n'a pas eu d'influence sur l'utilisation des stratégies de

communication, mais elle en a eu sur l'utilisation des stratégies de compensation. Les tâches de prises de décision ont semblé susciter davantage l'utilisation des stratégies de compensation que les tâches de *jigsaw*.

Kost (2008) a examiné l'utilisation des stratégies de communication lors de la CMOS via la modalité écrite chez des apprenants d'allemand (n=39) de niveau débutant. Dans son étude, l'auteur adopte l'approche interactionnelle (Tarone, 1980) et utilise le terme « stratégie de communication », sans le différencier du terme « stratégie de compensation » et se base sur la taxonomie de Dörnyei et Scott (1997) pour identifier les stratégies selon les catégories de stratégies directes, indirectes et interactionnelles. Bien que tous les participants soient de niveau débutant, l'auteur a divisé les participants en trois niveaux de compétence : faible (*low*), moyen (*medium*) et avancé (*high*). Les participants se sont rencontrés trois fois par semaine dans la salle de classe et une quatrième fois dans le laboratoire conçu pour les interactions via la CMOS. Au total, les apprenants ont participé à 12 sessions via la CMOS. Au laboratoire, les participants ont d'abord effectué une recherche sur internet; ensuite, ils se sont engagés dans une interaction sous forme de jeu de rôle via la modalité écrite pendant 10 à 20 minutes. Le logiciel utilisé pour les interactions via la modalité écrite est *IRC français*. Les tâches ont été conçues afin de réinvestir la matière à l'étude et le matériel du chapitre à l'étude. Comme il a été mentionné dans la section 2.1.4 sur la classification des stratégies, la taxonomie de Dörnyei et Scott (1997) divise les stratégies en trois catégories : directes, indirectes et interactionnelles. Les stratégies directes sont initiées de façon autonome et sont une alternative au manque de connaissances du locuteur (ex. : l'abandon du message, la réduction du message, la circonlocution, l'approximation, la création de mots et le mime). Les stratégies indirectes ne sont pas seulement des mécanismes de résolution de problèmes, mais une façon d'atteindre la compréhension mutuelle en prévenant les bris de communication (ex. : les mots de remplissage, la répétition ou la feinte la

compréhension). Les stratégies interactionnelles sont utilisées lorsque les locuteurs ont de la difficulté à se comprendre mutuellement et elles sont également utilisées par les deux interlocuteurs (ex. : la demande d'aide, la vérification de la compréhension ou la demande de clarification). Les analyses des transcriptions des interactions via la modalité écrite démontrent que les apprenants débutants ont généré une multitude d'énoncés langagiers (actes de parole) dans une courte période de temps. Ce résultat démontre que la CMOS via la modalité écrite encourage la participation chez les apprenants débutants. Les résultats indiquent également que les apprenants d'allemand de niveau débutant ont utilisé une grande variété de stratégies, mais exclusivement des stratégies directes et interactionnelles. L'auteur explique que le non-recours aux stratégies indirectes est causé par l'environnement synchrone où les participants ne sentent pas le besoin d'utiliser des mots de remplissage pour indiquer à l'autre qu'ils ont compris, pour gagner du temps ou pour feindre la compréhension. Les stratégies qui ont été les plus utilisées sont l'autocorrection (stratégie directe), l'alternance codique (stratégie directe) et la demande de clarification (stratégie interactionnelle). L'auteur indique qu'un des facteurs qui influencerait l'utilisation de l'alternance codique est le niveau de compétence. En effet, les résultats démontrent que l'alternance codique a principalement été utilisée par les apprenants de compétence faible, supportant ainsi l'hypothèse que plus le niveau de compétence langagière augmente plus l'utilisation de cette stratégie diminue. La stratégie de l'autocorrection indique que les participants ont été capables de remarquer et de corriger leurs propres erreurs. La demande de clarification souligne que les participants ont été capables de négocier le sens en demandant des informations supplémentaires à propos de certains éléments lexicaux ou d'énoncés incompréhensibles. L'auteur affirme, en conclusion, que les résultats démontrent que les participants débutants ont utilisé un large éventail de stratégies, mais exclusivement des stratégies directes et interactionnelles et que l'utilisation de la CMOS via la modalité écrite semble hautement bénéfique pour encourager la production langagière, développer l'habileté à remarquer et corriger les erreurs et

utiliser différents types de stratégies de communication. De plus, l'utilisation de la messagerie instantanée ralentit l'interaction, permettant ainsi aux apprenants de penser et de rédiger le message qu'ils veulent communiquer, ce qui donne aux apprenants plus lents ou plus réservés l'opportunité de contribuer à l'interaction. Ces résultats appuient aussi ceux de Kern (1995), Chun (1994) et Warchauer (1996) concernant la répartition plus égale de la participation.

Blake et Billinski (2011) ont examiné les pratiques dans le domaine de l'apprentissage en ligne auprès d'étudiants d'espagnol de niveau débutant (n=64) dans le cadre d'un cours supporté par la CMOS via les modalités écrite, audio et vidéo, afin de savoir si la formation hybride est pour tout le monde. Les auteurs ont mesuré les traits de personnalité et cognitifs des apprenants en se servant du test *Big Five Inventory (BFI)* en fonction de la sociabilité, l'amabilité, l'attention (*consciousness*), l'ouverture et la nervosité. Les résultats du test ont été combinés aux résultats finaux du cours afin de savoir si les traits de personnalité et cognitifs pouvaient avoir une incidence sur la réussite de l'expérience d'apprentissage hybride. Les résultats du test BFI ont révélé qu'il y a une association hautement significative et positive entre l'attention et les notes finales. En ce concerne les préférences des apprenants, ceux qui ont peu d'habiletés verbales (*low-verbal learners*) ont déclaré préférer travailler en ligne de façon autonome plutôt qu'en classe ou via la messagerie instantanée. D'un côté, les résultats suggèrent que les étudiants qui prennent en charge leur expérience d'apprentissage vont mieux performer dans un environnement hybride, et d'un autre côté, que les apprenants ayant peu d'habiletés verbales vont tirer avantage de la possibilité de travailler en ligne à leur propre rythme. Les auteurs affirment que le test de personnalité BFI en lien avec l'attention est un élément important en ce qui concerne la réussite dans un environnement hybride. Les apprenants consciencieux établissent des objectifs et ont des plans clairs pour leur processus d'apprentissage. En d'autres termes, ils sont motivés et sont moins

dépendants, ou sujets à avoir besoin du support du professeur, qui est seulement disponible en face à face. Sur le plan pratique, cela signifie que les étudiants devraient recevoir des explications claires avant de s'inscrire à une formation hybride ou en ligne puisqu'un haut degré d'attention et de vigilance est requis pour bien réussir. De plus, les apprenants ayant peu d'habiletés verbales pourraient bénéficier d'un cours, en format hybride ou mixte, dans lequel il y a un espace pour l'auto apprentissage. Finalement, les étudiants ont déclaré avoir beaucoup aimé l'utilisation de la messagerie instantanée lors de la CMOS en soulignant le fait qu'il n'y a pas la pression normalement rencontrée dans les interactions en face à face en salle de classe (ex. : la liberté de faire des erreurs et d'avoir une conversation détendue). Blake (2012) affirme que la CMOS via la modalité écrite devrait être de rigueur pour tous les cours en ligne.

En conclusion, les études présentées observant l'utilisation des stratégies de communication dans le cadre de la CMOS via la modalité écrite démontrent que cet outil favorise l'utilisation de stratégies de communication (Chun, 1994; Kost, 2008; Lee, 2002), l'augmentation de la complexité syntaxique (Kern, 1995; Kost, 2008; Warshauer, 1996) et de la négociation de sens (Chun, 1994; Kost, 2008; Lee, 2002; Smith, 2003). De plus, la CMOS via la modalité écrite irait rejoindre différents styles d'apprenants en leur permettant de participer aux interactions en adoptant un autre style de communication (Kost, 2008) et en augmentant leur motivation (Kost, 2008).

La prochaine section examine les interactions orales qui se déroulent dans le contexte de la CMOS via les modalités audio et écrite. Deux types de contexte seront présentés à travers le contexte audiographique : l'utilisation de l'audio seulement, et l'utilisation de l'audio et de l'écrit en même temps. Ce dernier environnement représente le contexte dans lequel nous allons mener une partie de nos observations

pour ce projet, c'est-à-dire l'observation des difficultés et des mécanismes de résolution de problèmes en mode synchrone via les modalités audio et écrite.

2.3.4 La CMOS et les modalités audio et écrite

L'environnement audiographique est un outil technologique utilisé pour la communication en temps réel et pour la création collaborative de textes et de graphiques (Lamy et Hampel, 2007). Les outils offerts dans l'environnement audiographique sont l'audio, l'écrit et les graphiques. Dans la section qui suit, nous allons explorer sept études qui mettent en scène les interactions en mode synchrone dans des environnements audiographiques qui utilisent seulement l'audio et l'écrit, puisque l'environnement dans lequel se déroulera une partie de nos observations n'utilise pas les modalités graphiques. La première étude, celle d'Erben (1999), compare les interactions orales effectuées dans un contexte audiographique et dans un contexte en face à face. Les études de Jepson (2005), Chanier et Vetter (2006), Sauro (2009) et Wigham et Chanier (2013) examinent les interactions lors de la CMOS via les modalités audio et écrites.

Jepson (2005) examine les tentatives de correction dans les interactions entre locuteurs non natifs en mode synchrone à travers les modalités audio et écrite; plus particulièrement, il s'intéresse aux types de correction qui se produisent, soit dans un contexte ou dans l'autre, et les différences entre celles-ci. Les tentatives de correction ont été divisées en deux catégories : la négociation de sens et la rétroaction négative. La négociation de sens compte cinq stratégies, dont la demande de clarification, la demande de précision, la demande de confirmation, la répétition et l'incorporation (la correction basée sur les indices de l'interlocuteur). La rétroaction négative, quant à elle, comprend : la reformulation, la correction explicite, la question, l'incorporation et l'autocorrection. Les résultats montrent, premièrement, que l'environnement de la

modalité audio a généré un nombre de tentatives de rétroaction corrective significativement plus élevé que dans l'environnement de la messagerie instantanée. L'auteur explique, entre autres, que le nombre élevé de tentatives de correction dans la modalité audio est causé par le rythme lent de la prise de parole à tour de rôle. Il soutient que l'environnement de la messagerie instantanée permet aux participants de prendre la parole lorsqu'ils le désirent, alors que l'environnement audio leur permet de réfléchir à leur intervention et de préparer leurs tentatives de correction en attendant leur tour (dans le contexte de cette étude, les groupes lors des interactions en mode synchrone étaient constitués de 3 à 4 personnes, allouant ainsi plus de temps aux participants entre chaque prise de parole). Deuxièmement, les tentatives de correction sont souvent liées à la prononciation. L'auteur explique ce phénomène par l'absence de communication non verbale qui pousse les locuteurs à se concentrer sur la voix, en l'occurrence sur la prononciation qui assure la compréhension. En effet, il soutient que la modalité audio pourrait être un environnement optimal pour exercer la prononciation. Troisièmement, la stratégie de négociation de sens qui a été la plus utilisée dans les deux contextes a été « la demande de clarification », un résultat qui apparaît également dans une étude de Long et Sato (1983) sur les interactions des locuteurs natifs et non natifs en face à face. L'auteur affirme que la demande de confirmation a encouragé les participants à élaborer davantage leurs propos et, par le fait même, à maintenir l'interaction. La demande de clarification s'est avérée utile pour inciter les locuteurs à modifier leur *output* et à produire des énoncés plus précis (Linnell, 1995; Lyster, 1998; Nobuyoshi et Ellis, 1993; Pica, Holliday, Lewis et Morgenthaler, 1989). Quatrièmement, la stratégie de répétition a beaucoup été utilisée dans l'environnement audio, mais pas du tout dans l'environnement écrit. L'absence de répétition s'explique par le fait que les apprenants voient ce que les autres disent, alors nul n'a besoin de se répéter pour se faire comprendre. Finalement, cette étude suggère que la modalité audio offre un environnement dans lequel les apprenants sont plus aptes à négocier le sens. En effet, les analyses ont révélé que la modalité audio a généré un nombre significativement plus élevé de tentatives de correction,

spécialement les tentatives de correction liées à la négociation de sens. Ainsi, les conversations dans l'environnement audio semblent favoriser le développement du langage, spécialement du côté de la prononciation et de l'incorporation (correction basée sur la rétroaction de l'interlocuteur) de ces tentatives de correction.

Une étude de Chanier et Vetter (2006) s'est intéressée à la dimension professionnelle de la communication chez des apprenants faux débutants de l'anglais sur objectifs dans un environnement de CMOS utilisant les modalités orale et écrite via le logiciel LYCEUM. Les modalités audio et écrite ont été utilisées pour analyser la participation et la complexité de la langue utilisée par les participants. Les résultats démontrent que, malgré le bas niveau de compétences des apprenants, la participation n'a pas été affectée et que la participation dans l'environnement de la modalité écrite a égalisé la participation. De plus, les auteurs soulignent que ce type d'environnement (la combinaison de l'oral et de l'écrit) soutient la production orale chez les faux débutants qui n'ont pas pratiqué la langue seconde depuis quelques années en leur permettant de regagner confiance en eux. La partie qualitative de l'étude permet de constater que les faux débutants peuvent entretenir des conversations professionnelles, et cela, à différents niveaux. Les aspects quantitatifs de l'étude ont permis de montrer que ni l'hétérogénéité du niveau linguistique des apprenants ni l'expérience linguistique n'ont affecté leur participation dans le contexte d'un cours à distance dans un environnement multimodal. L'environnement qui combine les deux modalités a eu un effet égalisateur sur la participation, à condition que l'apprenant qui a tendance à moins participer à l'oral en mode synchrone le fasse via la messagerie instantanée, ou vice versa, afin qu'une modalité compense pour l'autre. De plus, les résultats révèlent que le choix de la modalité orale ou écrite n'est pas systématiquement relié à la compétence linguistique. La préférence personnelle d'utiliser un mode ou un autre a été le facteur déterminant. En effet, durant l'entrevue, quelques participants ont déclaré ne pas avoir aimé la messagerie

instantanée; ce sont d'ailleurs eux qui ont utilisé le plus la modalité audio. À l'inverse, ceux qui ont utilisé davantage la messagerie instantanée disent ne pas avoir aimé l'audio. Ces résultats suggèrent que le fait d'utiliser une modalité ou une autre encourage les apprenants à regagner confiance en l'apprentissage des langues et que, sans un tel choix, certains apprenants n'auraient peut-être pas été capables de mener les conversations à bien. Finalement, les auteurs se sont questionnés sur la polyfocalisation. La polyfocalisation est caractérisée par l'utilisation intégrée des différents modes et modalités, ce qui requiert de la part des participants de se concentrer sur différents éléments de l'environnement, soit oral et visuel. Les formes de polyfocalisation ne semblent pas avoir affecté leur compréhension ni leur production; toutefois, ces phénomènes ont posé des problèmes de suivi au formateur. Cette préoccupation met en lumière le fait que la CMOS et la multimodalité représentent un défi de taille pour les enseignants, et qu'une formation pédagogique et didactique suffisante et adaptée aux besoins doit être donnée aux enseignants pour que l'apprentissage se produise efficacement dans ce type d'environnement.

Une étude de Sauro (2009) a examiné l'utilisation stratégique de la messagerie instantanée comme outil multimodal durant la CMOS. L'objectif de cette étude était d'explorer comment des apprenants de l'anglais langue seconde en dyades utilisent les différentes modalités disponibles lors de la CMOS. Les participants devaient accomplir une tâche de communication de type « *jigsaw* » en utilisant la modalité de l'audioconférence et de la messagerie instantanée. La tâche consistait à échanger des informations relatives aux conditions d'admission de deux universités américaines dans le but de donner des recommandations à un ami. Afin de capturer les interactions orales et écrites, des caméras ont été installées dans les pièces où les participants se trouvaient. Les échanges oraux et écrits se sont faits à partir de la plateforme *Yahoo!Messenger* munie d'une option vocale mains libres pour permettre aux utilisateurs de parler et d'écrire en même temps. Au total, les participants ont

produit 169 énoncés, 134 énoncés oraux et 29 énoncés écrits, dont 27 produits par un des deux participants. Parmi les interactions écrites, le chercheur a analysé les énoncés relevant de l'utilisation stratégique de la modalité écrite. Dans l'ensemble, les participants ont utilisé la modalité de la messagerie instantanée pour : présenter de la nouvelle information; résumer l'information; gérer la conversation; renforcer leur rôle d'informateur et de collaborateur à l'échange; partager de l'information et garder une trace écrite de celle-ci; et finalement, renforcer un énoncé oral. Comme l'utilisation de cette modalité a été utilisée presque qu'exclusivement par un des deux participants, cela a eu comme effet de renforcer sa présence dans la conversation et de passer d'une position réceptive à une position productive. Au contraire, l'utilisation de la modalité audio par l'autre participant lui a permis de prendre position, parfois comme le leader, parfois comme le lecteur et parfois comme accompagnateur. L'auteur suggère que l'utilisation de l'écrit et de l'oral par les participants reflète possiblement leur personnalité individuelle et leurs préférences, et l'analyse de leur interaction illustre comment l'utilisation stratégique de certaines modalités par les apprenants peut influencer la ligne directrice de l'interaction et les opportunités subséquentes de produire dans la L2. Finalement, l'auteur suggère de prendre en compte ces stratégies lorsque vient le temps de concevoir des activités basées sur l'utilisation de la CMOS. Il suggère aussi de former les équipes de travail en fonction des préférences des participants, de leurs habiletés et de leur vitesse de frappe.

Pellettieri (2010) a examiné si le mode de CMOS via la modalité écrite contribuait à des échanges plus riches en termes d'acquisition en comparaison aux échanges oraux en face à face. Les participants sont des étudiants universitaires américains apprenants l'espagnol comme langue seconde au niveau intermédiaire. Les participants ont participé à deux séances : une en salle de classe et une en mode synchrone via la modalité écrite. En équipe de deux, les participants ont complété, à l'oral, une tâche d'écart d'information (*information-gap task*) où ils ont dû interagir à

l'oral en salle de classe et à l'écrit via le mode synchrone, et ce, avec le même partenaire lors des deux séances. Avant de commencer l'expérimentation, l'enseignant a donné les instructions pour accomplir la tâche en mettant l'accent sur l'utilisation de l'espagnol (L2) et des stratégies de communication, telles la circonlocution et la demande d'aide. Les participants n'étaient pas autorisés à consulter leur dictionnaire ou n'importe quelle autre ressource. L'interaction en face à face a été filmée et transcrite et l'interaction en mode synchrone a été imprimée directement du logiciel. Les analyses ont été conduites qualitativement et quantitativement et les échanges riches en termes d'acquisition étaient évalués en termes de négociation de sens, d'épisodes langagiers et d'assistance affective. Les résultats démontrent qu'il n'y a eu aucune différence significative entre les modes face à face et synchrone en termes de quantité et de types d'échanges langagiers riches en acquisitions. Bien que la plupart des participants aient exprimé une préférence pour le mode de communication en face à face plutôt que le mode synchrone, ils ont affirmé avoir apprécié l'expérience de la communication via la CMOS. Selon l'auteur, ceci ne signifie pas que la CMOS n'est pas avantageuse pour les apprenants de L2, au contraire, les résultats démontrent que l'utilisation de la CMOS améliore l'expérience d'apprentissage des apprenants. Les résultats suggèrent que lorsque les apprenants réalisent une tâche langagière structurée, ils sont plus enclins à s'engager dans des pratiques langagières significatives et efficaces. Par conséquent, la CMOS peut être un complément agréable à l'interaction en salle de classe. Un des nets avantages de la CMOS est sans doute le fait que les apprenants n'ont pas besoin d'être physiquement présents pour participer à l'interaction. L'auteur recommande de méticuleusement planifier les sessions en mode synchrone via la modalité écrite en formant des dyades ou des petits groupes, en assignant une tâche langagière collaborative, stimulante et orientée vers un objectif précis. Finalement, selon l'auteur, les interactions orales basées sur une tâche (*task-based oral interaction*) et la CMOS via la modalité écrite peuvent éventuellement offrir une

expérience plus complète et plus riche en termes de développement pour les apprenants de langue seconde que l'interaction orale en face à face à elle seule.

L'étude de Wigham et Chanier (2013) examine l'utilisation des modalités audio et écrite dans l'interaction virtuelle en langue seconde. Les auteurs analysent, lors des interactions orales via la modalité audio, si la modalité écrite a été utilisée pour la rétroaction corrective, quels types d'erreurs ont été corrigés, quelles stratégies ont été utilisées pour fournir de la rétroaction, et enfin, si les participants sont capables de répondre à la rétroaction corrective tout en ayant à gérer plusieurs modalités (orale et écrite). Au total, 17 étudiants en architecture ont participé à six séances à distance via le logiciel *Second Life* dans le cadre d'un cours hybride « *Content and Language integrated learning* ». Les résultats de l'étude démontrent que l'usage de la messagerie instantanée est influencé par l'attitude du tuteur envers celle-ci. Le tuteur qui utilise la messagerie instantanée va systématiquement entraîner les participants à également utiliser cette modalité et les tuteurs qui adoptent la modalité audio vont également entraîner le même effet. Les analyses ont aussi démontré que la messagerie instantanée a été utilisée pour les interactions basées sur le contenu de la tâche et a permis au tuteur de faire de la rétroaction de façon discrète sans interrompre l'interaction. La rétroaction concernait davantage les erreurs lexicales et était offerte sous forme de reprises (la répétition d'un contenu d'une manière grammaticalement correcte). La messagerie a servi pour la correction d'erreurs non ciblées produites dans la modalité audio. Le haut taux de réponse à ce type de rétroaction illustre que les participants ont été capables de gérer les deux modalités simultanément. En effet, la multimodalité de l'environnement n'a pas semblé surcharger cognitivement les participants qui répondaient souvent oralement à l'aide de la modalité audio à des corrections offertes sur la messagerie instantanée. Finalement, les auteurs indiquent qu'il est essentiel de fournir une formation adéquate aux instructeurs qui travaillent dans un environnement multimodal et de leur faire connaître les stratégies nécessaires

pour y travailler efficacement. L'étude suggère également qu'une des façons de corriger les erreurs de langue pourrait être l'utilisation de la CMO qui inclut les modalités audio et écrite.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons affirmer que la CMOS via la modalité audio, comparativement à la modalité écrite, encourage la rétroaction corrective, spécialement les tentatives liées à la négociation de sens (Jepson, 2005). La combinaison des deux modalités supporte la production orale chez les faux débutants et égalise la participation. Cette combinaison donne aussi la chance à l'apprenant de choisir la façon de communiquer avec laquelle il se sent le plus à l'aise. (Chanier et Vetter, 2006). Le tuteur ou l'instructeur qui supervise ou assiste à l'interaction orale en mode synchrone détient un rôle central dans le bon déroulement de la séance. Il doit conduire la discussion, solliciter les prises de parole et se prononcer sur les productions des apprenants, mais ne devrait pas corriger systématiquement les erreurs. Jeannot, Chanier et Vetter (2006) suggèrent que le tuteur utilise la messagerie instantanée pour donner des reformulations et des clarifications; de cette façon, il peut intervenir sans interrompre l'interaction. Cette manière de faire vise à encourager la participation de l'apprenant et la prise en charge de sa production; il se fie ainsi moins aux interventions du tuteur, lesquelles pourraient avoir pour effet de modifier son utilisation des stratégies de communication. L'absence de correction incite les apprenants à prendre des risques et à développer leurs stratégies pour communiquer.

Dans le cadre de notre recherche, nous n'interviendrons pas pour donner des corrections ou des reformulations aux participants, même si nous le faisons en temps normal, et ceci, comme il a été mentionné ci-dessus, afin de ne pas influencer l'utilisation des mécanismes de résolution de problèmes. Outre les stratégies de communication orale et les mécanismes de résolution de problèmes que nous avons longuement définis dans la section 2.2, Sauro (2009) propose une courte liste de

stratégies de communication écrite utilisées lors de la CMOS via la modalité écrite :

- 1) l'utilisation de la messagerie instantanée pour introduire de l'information;
- 2) pour résumer l'information;
- 3) pour gérer la conversation;
- 4) pour renforcer son rôle d'informateur et de collaborateur à l'échange;
- 5) pour partager de l'information et garder une trace écrite de celle-ci; et finalement,
- 6) pour renforcer un énoncé oral.

Nous avons sélectionné cette courte liste pour identifier les occurrences de l'utilisation de la messagerie instantanée dans le cadre de nos observations, puisque, comme nous l'avons mentionné précédemment, le logiciel avec lequel nous allons travailler offre un environnement audioconférence (modalités orale et écrite). Finalement, les études présentées dans cette section nous ont permis de découvrir que la combinaison des deux modalités (audio et écrite) rejoint plusieurs types d'apprenants et styles d'apprentissage (Chanier et Vetter, 2006); que l'utilisation des deux modalités en même temps ne semble pas affecter la compréhension ni la production orale (Chanier et Vetter, 2006; Wigham et Chanier, 2013); et que l'utilisation de l'écrit et de l'oral par les participants reflète possiblement leur personnalité individuelle et leurs préférences (Sauro, 2009). De plus, les différentes modalités semblent encourager différents types de stratégies de communication (Jepson, 2005; Sauro, 2009) et l'environnement qui combine les deux modalités a un effet égalisateur sur la participation, pourvu qu'une modalité compense l'autre. Finalement, un résultat auquel nous accordons une importance particulière, puisqu'il est significatif dans le cadre de notre recherche, est que l'utilisation de la messagerie instantanée, lorsqu'elle est combinée à la modalité audio, supporte la production orale chez les faux débutants (Chanier et Vetter, 2006), ce qui correspond au niveau élémentaire du programme de français « *French at work* ».

2.4 Les questions de recherche.

Tout compte fait, la recherche a illustré que les difficultés de communication peuvent différer d'un mode à un autre et que les stratégies de communication doivent être adaptées au mode que l'on utilise, aux participants et aux contextes de communication. La recherche nous indique que l'identification des stratégies et des MRP des apprenants de L2 nous permet de comprendre les modes de gestion de problèmes ou de difficultés lors des interactions orales, et de faire des interventions ciblées et efficaces selon les difficultés des apprenants et le contexte d'apprentissage. De plus, la recherche sur la CMO nous indique que l'exploitation des différents outils multimodaux en mode synchrone favorise l'utilisation de différentes stratégies de communication et de mécanismes de résolution de problèmes. À la lumière de ces résultats, nous croyons indispensable de valider ces données auprès des apprenants élémentaires (A2 ou faux débutants). Nous proposons de le faire par l'observation des interactions orales dans le contexte de la communication en mode synchrone et en face à face. Nous présenterons, dans le chapitre suivant, notre méthodologie. Cette recherche permettra d'identifier les difficultés et les mécanismes de résolution de problèmes des apprenants élémentaires (A2 ou faux débutants) lors de la communication en mode synchrone et en face à face, et permettra de répondre aux questions suivantes:

1. Quelles sont les difficultés de communication les plus souvent rencontrées par les apprenants adultes de FLS de niveau élémentaire lors d'interactions orales en mode face à face et en mode synchrone, et y a-t-il des difficultés qui sont plus présentes dans un mode que dans l'autre ?
2. Quels sont les mécanismes de résolution de problèmes (MRP) les plus utilisés par les apprenants adultes de FLS de niveau élémentaire lors d'interactions orales en mode face à face et en mode synchrone, et y a-t-il des MRP qui sont plus utilisés dans un mode que dans l'autre ?
3. Quels sont les MRP les plus utilisés à l'intérieur de chaque catégorie de difficultés, et est-ce que cela varie selon le mode (face à face et synchrone) ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Le contexte

L'étude proposée s'est réalisée dans le cadre d'un atelier de perfectionnement du français au travail offert par les ressources humaines de l'école d'éducation permanente d'une grande université québécoise anglophone. Les cours de français sont offerts aux employés de l'institution pour leur permettre de développer et d'améliorer leur compétence à l'oral et à l'écrit en consolidant les bases de leur apprentissage de la langue. La réalisation de tâches variées donne aux participants l'occasion d'agir et d'interagir en français dans des situations courantes de la vie professionnelle et sociale. L'écoute, la lecture et l'expression orale et écrite leur permettent d'acquérir des éléments linguistiques (grammaire, structures, lexique) et de développer une compétence communicative propre à chacun des quatre niveaux (débutant, élémentaire, intermédiaire et avancé). Pour atteindre les objectifs du cours, les participants prennent part à des activités variées, en classe et à distance (en mode synchrone et asynchrone), créées autour de thèmes reliés à la communication en milieu professionnel. L'atelier vise à permettre aux participants : de développer leur expression orale et écrite en français dans les situations formelles et informelles propres à la vie professionnelle (en milieu universitaire) et socioculturelle; d'améliorer leur niveau de compréhension orale et écrite en français; d'utiliser quelques stratégies de communication dans les situations d'échange en français oral et écrit; de développer une meilleure précision linguistique; et, de se sensibiliser au

contexte socioprofessionnel et culturel québécois. Un atelier se déroule sur six semaines et est structuré en trois parties : en classe pour une durée de 7,5 heures; en mode asynchrone (en ligne en temps différé) pour une durée d'environ 6 heures; et en mode synchrone (en ligne en temps réel) pour une durée de 2 heures. Cet atelier est offert par les ressources humaines de l'université et les participants s'y inscrivent gratuitement par le biais de leur département respectif et y assistent lors des heures de travail.

Le programme dans lequel s'est déroulée la présente étude est basé sur le concept de la multimodalité (Hampel et Hauck, 2004), qui permet aux participants d'interagir avec plus d'une forme de communication. L'atelier de français comporte trois volets : 1) en présentiel; 2) en ligne en mode asynchrone; et 3) en ligne en mode synchrone. Les étudiants qui participent à l'atelier s'engagent, chaque semaine, et ce pour une période de 6 semaines, à se présenter en classe pour une séance de 75 minutes (en présentiel), à travailler en ligne de façon asynchrone (une période de +/-70 minutes est proposée) et à participer à une activité de communication orale de 15 minutes en mode synchrone (en ligne en temps réel). Les modalités utilisées dans le cadre de ce programme offrent des dispositifs technologiques variés que les participants peuvent utiliser pour communiquer entre eux et avec le professeur, pour remettre des devoirs et pour effectuer des tâches pédagogiques. La communication en face à face en salle de classe ne sollicite pas l'emploi de dispositifs technopédagogiques, mais demeure tout de même une interaction multimodale complexe puisque, la parole, les gestes, les expressions faciales et l'environnement de la salle de classe représentent des éléments qui affectent et qui modifient la communication (Noris, 2008). Le mode asynchrone propose des outils interactionnels, tels que le forum de discussion et la messagerie électronique; et le mode synchrone offre le système d'audioconférence et de vidéoconférence LYNC, la messagerie instantanée et le partage de documents. Les différentes modalités et dispositifs technopédagogiques offerts dans ce programme

ont été créés pour fournir une solution aux contraintes d'horaire que vivent les employés et pour répondre à une baisse d'inscriptions et à un taux d'absentéisme élevé au cours des années précédentes. La première partie de l'atelier concerne le mode en présentiel et comprend six rencontres en salle de classe d'une durée de 75 minutes chacune. Les séances sont offertes pendant la pause du midi ou en fin d'après-midi, après la journée de travail. Au cours de chaque séance en classe, les participants sont amenés à découvrir le thème de la semaine à travers des activités d'exploration (article, dialogue, écoute, etc.). Simultanément, des notions grammaticales sont introduites par un texte déclencheur et sont suivies par des activités orales reflétant des situations susceptibles de se produire dans le monde professionnel. La deuxième partie de l'atelier concerne le mode asynchrone qui propose des activités autogérées en temps différé. Les participants travaillent indépendamment – et à leur propre rythme – les compétences de lecture, d'écriture et de compréhension orale. Afin de réinvestir leurs acquis, on y retrouve aussi des questionnaires en ligne avec retour automatique et des forums de discussion où ils peuvent débattre des sujets abordés dans la salle de classe. Le soutien de l'instructeur est également disponible par messagerie électronique. La troisième partie de l'atelier concerne le mode synchrone et les interactions orales en ligne. L'interaction des apprenants avec les pairs et l'instructeur est un élément clé de la stratégie de l'enseignement proposée par le programme. Les discussions en petits groupes ont lieu pendant les périodes qui correspondent aux horaires de travail des employés de l'Université; elles leur permettent de pratiquer oralement les compétences acquises en présentiel et en mode asynchrone. Ces discussions se déroulent en mode synchrone par le biais du logiciel *Microsoft Lync* et de la modalité écrite et audio. Une fois par semaine, les participants assistent à une séance en salle de classe; ensuite, ils complètent des activités en ligne en mode asynchrone de façon autonome; et enfin, ils prennent part à une discussion de groupe en ligne en mode synchrone via les modalités écrite et audio.

À la lumière des études présentées dans le cadre théorique, nous avons constaté qu'il existe bel et bien des différences entre les interactions en face à face et les interactions en ligne, et entre l'utilisation des modalités audio et écrites. Ces observations nous font d'autant plus supposer que les difficultés et les mécanismes de résolution de problèmes (MRP) utilisés sont effectivement différents et qu'il est nécessaire de les examiner davantage. À notre connaissance, toutefois, il y a eu peu ou pas d'études qui ont été faites spécifiquement sur la comparaison entre les interactions orales entre locuteurs non natifs en face à face et en mode synchrone dans des situations (cours) d'apprentissage de la langue. Notre recherche s'attardera donc à combler ce déficit.

3.2 Les participants

Au total, 14 étudiants de niveau élémentaire ont participé à cette étude, dont 4 ont collaboré deux fois. Le niveau élémentaire correspond à un niveau A2 du Cadre européen commun de référence (CECR) ou à un niveau faux débutant. Les participants qui ont collaboré à deux reprises l'ont fait parce qu'ils étaient inscrits aux deux cours dans lesquels nous avons réalisé notre projet. Les participants comptaient six femmes et huit hommes, âgés entre 20 et 56 ans. Les participants sont des adultes professionnels non francophones apprenants de FLS qui occupent différents postes au sein de l'institution universitaire. Ils proviennent de milieux ethniques différents et ils ont été scolarisés dans la langue maternelle de leur pays d'origine. Huit d'entre eux partagent l'anglais comme langue maternelle et les autres ont comme L1 le mandarin, l'espagnol, le vietnamien, le bulgare et l'hindi. Les participants n'apprennent pas le français pour trouver du travail, mais comme formation continue au sein de leur carrière professionnelle. Puisque le milieu professionnel dans lequel ils évoluent requiert la connaissance de l'anglais, ils partagent tous une maîtrise avancée de cette langue. Les 14 participants ont été recrutés dans 3 cours de niveau élémentaire. Les

participants qui ont accepté de participer à la recherche ont dû remplir, avant le début de l'expérimentation, un formulaire de consentement ainsi qu'un questionnaire sociodémographique et de préférences quant à l'utilisation des technologies dans la classe de langue seconde. Le questionnaire de données sociodémographiques et de préférences, administré juste avant le début de l'expérimentation, a aidé à broser un tableau plus précis des particularités de nos participants.

3.2.1 Le questionnaire de données sociodémographiques et de préférences

Le questionnaire comprend 2 sections : une section de renseignements généraux et une section sur les préférences perceptuelles quant à l'utilisation des technologies dans l'apprentissage d'une langue seconde. La section des renseignements généraux est inspirée du questionnaire qui est fourni par le département qui offre le cours et la section des préférences perceptuelles a été élaborée par la chercheuse et validée par la directrice et le comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ). Ce questionnaire (Annexe A, p. 203) nous aidera à connaître le type d'apprenant, son expérience avec la technologie et ses préférences quant aux interactions à l'intérieur d'un mode d'apprentissage mixte. Les résultats des préférences et des attitudes pourraient éventuellement nous donner des indications quant à la recommandation de pistes pédagogiques pour les activités de communication orale dans le cadre d'un enseignement mixte, soit en mode synchrone et en face à face. Le Tableau 3.1 fournit une vue d'ensemble des préférences et des habiletés des participants à l'égard de l'apprentissage d'une langue seconde et de l'utilisation des technologies. Les réponses aux dix questions ont été obtenues à l'aide d'une échelle de Likert à 6 points ; ces questions touchent plus particulièrement l'habileté à manipuler les nouvelles technologies, les préférences de contextes d'interaction, soit en face à face ou en mode synchrone, et l'attitude des participants envers ces deux contextes. La moyenne pour chaque réponse est présentée dans le

tableau ci-dessous, du plus fort accord au plus faible : « *strongly agree* » a reçu le résultat de 6, « *agree* » le résultat de 5, « *slightly agree* » le résultat de 4, « *slightly disagree* » le résultat de 3, « *disagree* » le résultat de 2, et « *strongly disagree* » le résultat de 1.

Tableau 3.1
Portrait des participants : préférences et attitudes envers l'utilisation de la technologie en classe de FLS

Q	Réponses	6	5	4	3	2	1
Q1	I am adept with the new technologies.	43 %	36 %	7 %	7 %	0 %	7 %
Q2	I consider myself good at using new technologies.	43 %	36 %	14 %	0 %	0 %	7 %
Q3	I am good at handling technological problems.	36 %	36 %	21 %	0 %	0 %	7 %
Q4	I am confident to take part in an online oral activity.	14 %	29 %	29 %	21 %	0 %	7 %
Q5	I prefer face-to-face activities.	29 %	36 %	7 %	21 %	0 %	7 %
Q6	I prefer online oral activities.	14 %	7 %	21 %	21 %	36 %	0 %
Q7	I feel there are more benefits for my overall oral competencies to work face to face.	29 %	21 %	21 %	14 %	7 %	7 %
Q8	I feel there are more benefits for my overall oral competencies to work online.	0 %	21 %	7 %	29 %	43 %	0 %
Q9	I feel anxious when speaking French in face-to-face oral activities.	14 %	36 %	21 %	7 %	14 %	7 %
Q10	I feel anxious when speaking French in online oral activities.	7 %	43 %	29 %	0 %	1 %	7 %

Légende :

1= Fortement en désaccord

2= En désaccord

3= Un peu en désaccord

4= Un peu d'accord

5= D'accord

6= Fortement en accord

Les résultats indiquent que la grande majorité des répondants (79 %) admettent être compétents et savent utiliser les nouvelles technologies (Q1 et Q2), alors que 43 % se

considèrent comme très compétents et habiles. De la même façon, 72 % se considèrent comme bons pour gérer les problèmes technologiques (Q3) alors que 36 % estiment qu'ils sont très bons. Toutefois, le fait d'être confiant à prendre part à des activités orales en mode synchrone (Q4) est partagé : 29 % sont confiants, 29 % sont plutôt confiants et 21 % sont légèrement craintifs. Ceci explique que 65 % des participants préfèrent les interactions orales en face à face (Q5), tandis que 65 % n'apprécient pas les interactions en mode synchrone (Q6), dont 36 % n'aiment pas ce mode de communication dans le contexte de l'atelier de français. De plus, 65 % estiment qu'il est avantageux d'interagir en classe pour développer la compétence orale (Q7), alors que 72 % croient qu'il n'y a pas vraiment d'avantages à interagir en mode synchrone pour développer cette compétence (Q8). Finalement, 57 % se considèrent nerveux de parler en français en face à face (Q9) et 72 % en mode synchrone (Q10). Ces résultats nous ont permis de faire un portrait de nos participants en ce qui a trait à leurs préférences et attitudes quant à l'utilisation des nouvelles technologies dans le cadre de l'atelier de français. Ce questionnaire ne fera pas partie de nos résultats (car les données ne visent pas à répondre à nos questions de recherche), mais pourra servir à guider les implications pédagogiques des résultats de ce projet de recherche. Dans la prochaine section, nous exposerons l'instrument de mesure que nous avons adopté afin de déterminer les difficultés de communication rencontrées par les participants et les MRP qu'ils ont utilisés afin de surmonter celles-ci dans le cadre des interactions orales en face à face et en ligne (en mode synchrone).

3.3 L'instrument

L'instrument utilisé pour mesurer les données de ce projet est une grille d'observation des difficultés et des MRP inspirée de la liste des mécanismes de résolution de problèmes de Dörnyei et Kormos (1998). À l'aide de cette grille d'observation, que nous avons élaborée pour ce projet, nous avons identifié les difficultés rencontrées

par les participants dans leurs interactions dans la langue cible pendant le cours ainsi que les mécanismes de résolution de problèmes qu'ils ont utilisés pour s'aider à communiquer.

3.3.1 La grille d'observation

La grille d'observation des difficultés de communication et des mécanismes de résolution de problèmes (Annexe C, p. 219) a été élaborée à partir de la liste des mécanismes de résolution de problèmes (MRP) tirée de l'étude de Dörnyei et Kormos (1998) et des stratégies de communication dans le contexte de CMOS via la modalité écrite de Sauro (2009). Les principales composantes de la structure des mécanismes de résolution de problèmes dans l'utilisation de la L2 sont basées sur : 1) le type de problèmes, identifié selon les quatre catégories de difficultés de Dörnyei et Scott (1997); 2) la phase de la production langagière, c'est-à-dire à partir des composantes du modèle de la production langagière de Levelt (1995); 3) les mécanismes de résolution de problèmes élaborés par Dörnyei et Kormos (1998). Conformément à la structure proposée par Dörnyei et Kormos (1998), la grille d'observation a été développée à partir des quatre types de problèmes de communication orale en L2 : 1) le manque de ressources (lexical, grammatical et articulatoire et phonétique) ; 2) le manque de temps pour traiter le message ; 3) la réalisation d'un déficit dans son propre message ; et, 4) la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre. Les problèmes sont associés à des mécanismes de résolution de problèmes et ceux-ci sont ensuite classés selon des catégories et divisés en type. Au total, la grille (présentée à l'Annexe C, p. 219) est composée de quatre types de problèmes, onze catégories de mécanismes de résolution de problèmes, lesquelles contiennent un certain nombre de types de MRP, pour un total de 50 mécanismes et stratégies de communication. Afin de transformer la liste des MRP en grille d'observation, nous avons créé un tableau contenant six colonnes : le code, le type de difficulté, la catégorie de MRP, le type de

MRP, la définition, et finalement, un exemple tiré de nos données. Nous avons également intégré sept types de stratégies pour représenter l'utilisation de la messagerie instantanée et nous les avons insérées dans la catégorie de la messagerie instantanée. À l'aide de cette grille, les énoncés ont pu être codifiés selon le type de difficulté, la catégorie et le type de MRP.

Cette adaptation de la liste des MRP de Dörnyei et Kormos (1998) sous forme de grille d'observation a d'abord été mise à l'essai lors d'une première collecte de données et a été ensuite modifiée selon les besoins du projet. La prochaine section traite de la procédure du projet, de la première collecte de données, de la modification de la grille d'observation, de la deuxième collecte de données et du dépouillement des données.

3.4 La procédure

Le projet consistait à observer et à enregistrer les interactions orales des apprenants adultes de FLS élémentaire dans le contexte de la salle de classe (en face à face) et en ligne (en mode synchrone) afin de relever les difficultés de communication rencontrées et les MRP utilisés pour compléter les tâches d'interaction orale proposées. Il a été mené en deux étapes sur une période de douze semaines, donc sur deux sessions de six semaines. Nous avons décidé de faire une collecte de données en deux étapes, c'est-à-dire au cours de deux sessions, afin de nous assurer d'avoir un nombre suffisant de participants, tout en considérant les refus de participation et les retraits. La première étape, se déroulant sur six semaines (du 14 mai 2014 au 18 juin 2014), a permis de valider l'instrument de mesure et de commencer la collecte de données avec un groupe de six participants. C'est à l'aide de notre grille d'observation que nous avons confirmé l'observation des mécanismes de résolution de problèmes déjà présents dans la liste de Dörnyei et Kormos (1998) et que nous

avons relevé les mécanismes manquant à la grille. Cette validation nous a permis de constater qu'il y avait trois types de mécanismes de résolution de problèmes observés dans l'environnement en face à face qui ne se retrouvaient pas sur la liste de Dörnyei et Kormos (1998). Les mécanismes de résolution de problèmes qui ont été ajoutés à la liste seront définis en détail dans la section 3.4.2. Cette première cueillette de données nous a permis de modifier la grille pour la deuxième cueillette. La deuxième étape a également duré six semaines (du 10 septembre au 15 octobre 2014) et a permis d'amasser plus de données avec un autre groupe de 8 participants.

Le déroulement des séances de collecte de données en salle de classe s'est développé en deux temps. D'abord, la première partie du cours, qui n'est pas enregistrée, est consacrée à la lecture d'un texte déclencheur et à l'étude d'une notion grammaticale. Cette partie du cours ne fait pas partie de la collecte de données puisque nous voulions seulement observer les interactions orales. Ensuite, la deuxième partie du cours, qui a été filmée à l'aide d'une mini caméra digitale, est destinée aux activités de communication orale. Les interactions orales en salle de classe sont basées sur un texte déclencheur, sous forme de dialogue, et sur une notion grammaticale étudiée au cours de la séance. Les consignes de l'interaction amènent le participant à réinvestir les notions de la séance. L'interaction en face à face est composée de deux activités qui durent environ 20 minutes au total. La première activité expose le thème, et la deuxième offre une variante de la première. Les mises en situation sont axées sur des dialogues authentiques en milieu de travail, telles que : faire connaissance; parler de son expérience professionnelle et de sa formation universitaire; décrire ses tâches et ses fonctions au travail; interagir avec des collègues et avec ses supérieurs (registres de langues); donner des indications; prendre et annuler un rendez-vous; faire ou annuler une commande; réserver; inviter; etc. Les interactions en salle de classe ont été filmées à l'aide d'une caméra digitale afin de capter les MRP autres que les MRP verbaux (mimes et expressions faciales, par exemple).

Les interactions en ligne se déroulent une fois par semaine et durent environ 15 minutes. Les situations de communications sont proposées sous forme de jeux de rôle (Annexe B, p. 205) et ont pour but de réinvestir les notions grammaticales et le vocabulaire vus lors du cours précédent. L'enseignant propose un calendrier Doodle pour les séances en mode synchrone et les participants choisissent, en équipe de deux, une case horaire selon leurs disponibilités. Le jour venu, les participants et l'enseignant se rencontrent en ligne sur la plateforme de conférence *Microsoft LYNC Server*. *Microsoft LYNC Server* est un logiciel de communication en temps réel destiné aux entreprises. Il fournit la messagerie instantanée, la voix et la visioconférence. Pour les besoins de l'atelier, ce sont uniquement les fonctions de messagerie et de voix qui ont été utilisées. Une fois de plus, en temps normal la chercheuse (qui est aussi l'enseignante régulière) est responsable de diriger la conversation, d'aider et de corriger les participants au besoin, mais, pour ne pas influencer le choix des MRP, la chercheuse n'a été présente qu'à titre d'observatrice et n'a fourni les corrections qu'après l'interaction. Les interactions en ligne ont été enregistrées à l'aide du logiciel audio *Dictaphone*.

Tous les enregistrements (en face à face et en ligne) ont été analysés à l'aide de la grille d'identification des difficultés et des MRP, élaborée à partir des catégories de Dörnyei et Kormos (1998). Les participants n'ont reçu aucune rémunération, car les interactions enregistrées se sont déroulées comme à l'habitude dans le cadre du cours.

3.4.1 Les prises de données

La première étape de la procédure, la première prise de données, s'est déroulée sur une période de six semaines dans le cadre de l'atelier de français de niveau élémentaire intitulé « La vie de bureau ». Le niveau élémentaire correspond à un niveau A2 du CECR. Lors de la première semaine, les participants ont été informés

de la tenue de la recherche au cours d'une séance d'information d'une vingtaine de minutes. Un formulaire de consentement et un questionnaire de données sociodémographiques ont été distribués. La première prise de données s'est déroulée sur deux semaines, c'est-à-dire à la semaine 3 et à la semaine 4 du cours. Les six participants ont alors été divisés en équipes de deux et ont pris part à des interactions en face à face d'une durée approximative de 20 minutes. Les interactions en mode synchrone, d'approximativement 10 minutes, ont également été enregistrées pendant les semaines 3 et 4 avec les mêmes dyades. Les thématiques abordées lors des deux semaines de collecte de données portaient sur le climat de travail et les activités récréatives et sociales. Lors de l'interaction en face à face de la semaine 3, les participants devaient, en équipe de deux, décrire leur routine et leur climat de travail en utilisant les éléments grammaticaux et une liste de mots vus au début de la séance. Les participants ont eu 20 minutes pour compléter l'activité. Lors de l'interaction en mode synchrone, qui s'est déroulée lors de la même semaine, les participants, jumelés avec les mêmes partenaires, devaient discuter de leur climat de travail à travers une mise en situation à l'intérieur de laquelle ils devaient simuler un appel téléphonique entre le membre d'un syndicat professionnel et un employé. À tour de rôle, les participants ont joué le rôle du membre du syndicat, qui devait poser des questions, puis le rôle de l'employé, qui devait répondre aux questions et décrire le climat de son environnement de travail. Les participants pouvaient s'appuyer sur un document récapitulatif des notions de la semaine 3. Ils ont eu 10 minutes pour compléter l'activité. Lors de l'interaction en face à face de la semaine 4, les participants devaient, en équipe de deux, se poser des questions sur leur pratique d'activités sportives et créer un dialogue dans lequel ils devaient accepter ou refuser l'invitation à une activité sportive, tout en réinvestissant les notions grammaticales vues préalablement. Lors des interactions en mode synchrone, les participants devaient simuler deux invitations à des activités sportives au cours desquelles ils devaient accepter ou refuser l'invitation. À tour de rôle, ils choisissaient une situation entre le tour de l'île de Montréal ou la randonnée pédestre, en s'échangeant le rôle de la

personne qui propose et celui de la personne qui accepte ou refuse. Au moment des interactions en classe, la chercheuse n'est pas intervenue auprès des participants lors des interactions orales ou en mode synchrone; elle n'est intervenue qu'au début et à la fin pour donner les consignes et conclure l'activité. Finalement, seulement les enregistrements vidéo et audio (pour les activités en face à face) de la semaine 4 ont été conservés et analysés en raison de la mauvaise qualité du son de l'enregistrement vidéo de la semaine 3. Par conséquent, seulement les enregistrements audio en mode synchrone de la semaine 4 ont été conservés afin de respecter la continuité dans les thèmes d'interaction. Nous avons décidé de procéder en deux temps pour ces premières prises de données afin de nous assurer d'obtenir des enregistrements de qualité, visuelle et sonore, et d'éviter les problèmes techniques. Les enregistrements ont été transcrits sous forme de verbatim et analysés selon la grille d'identification créée à partir de la liste des MRP de Dörnyei et Kormos (1998). Cette première identification nous a permis d'observer des MRP utilisés par les participants – qui ne se retrouvent pas dans les catégories initiales proposées par Dörnyei et Kormos (1998), et d'ainsi de créer 3 nouveaux types de MRP qui seront définis à la section 3.4. De plus, la première prise de données a permis de valider à la fois notre questionnaire et notre grille d'observation. Elle nous a aussi donné l'occasion de nous familiariser avec l'équipement technique, tel que les caméras digitales et le logiciel *dictaphone*. Cette première phase nous a permis de nous assurer que notre procédure et que nos instruments étaient prêts pour la deuxième collecte de données. Étant donné que les groupes étaient petits, nous avons décidé de faire la collecte de données en deux étapes sur deux différentes sessions. Les données recueillies à la première étape ont donc été conservées et ajoutées aux données de la seconde. Nous avons procédé de la même façon pour chaque étape : à la première semaine, nous avons informé les participants des objectifs de la recherche au cours d'une séance d'information d'une vingtaine de minutes et remis le formulaire de consentement; à la deuxième semaine, nous avons récupéré les questionnaires signés des participants consentants et leur avons remis le questionnaire de données sociodémographiques; à

la troisième, nous avons d'abord ramassé le questionnaire de données sociodémographiques, puis nous avons commencé la collecte de données que nous avons poursuivie à la quatrième semaine. Les observations et les collectes de données ont été dirigées par la chercheuse qui est aussi l'enseignante des différents groupes de participants.

3.4.2 La modification de la grille

La grille d'observation initiale des mécanismes de résolution de problèmes a été légèrement modifiée suite à la mise à l'essai pour laisser place à la grille actuelle (Annexe C, p.219). Dans la section suivante, nous allons présenter les changements que nous y avons apportés. Premièrement, nous avons ajouté trois types de MRP; deuxièmement, nous avons fusionné deux catégories; et troisièmement, nous avons révisé six descriptions afin de les rendre plus claires.

Tout d'abord, les MRP qui ont été ajoutés sont : l'utilisation de la L1, le mime et la consultation de documents, parce qu'ils ne figuraient pas dans la liste initiale des mécanismes de résolution de problèmes de Dörnyei et Kormos (1998) et que nous les avons observés lors de la première prise de données. D'abord, l'utilisation de la L1 a été additionnée à la catégorie de difficultés du manque de ressources lexicales et sous la catégorie de MRP de la substitution. Dans la liste des MRP de Dörnyei et Kormos (1998), l'utilisation de la L1 est comprise dans le MRP de l'alternance codique. Dörnyei et Kormos (1998) définissent l'alternance-codique comme : « Inclure des mots de la L1/L3 avec la prononciation de la L1/L3 dans le discours en L2; cela peut impliquer des parties de discours qui varient d'un mot à un groupe de mots et même à une tournure complète ». Nous pouvons donner comme exemple ceci : « Je lis mes courriels, puis je parle avec mon *colleague* ». Toutefois, cette définition n'inclut pas l'utilisation de la L1 pour traduire un mot ou un énoncé afin de se faire comprendre

par son interlocuteur. La différence entre les deux MRP nous est apparue clairement lors de la première étape de la collecte de données, et c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de faire de l'utilisation de la L1 (la L1 n'est pas la même pour tous les participants, mais tous utilisent l'anglais comme langue de communication au travail) un MRP à part entière. Elle a été définie comme suit : « Utiliser la L1 à cause d'un manque de ressources lexicales ou grammaticales pour produire l'énoncé en L2 ou traduire un item lexical dans la L1 pour en comprendre la signification ». Donnons comme exemple cette conversation : « Ennuyant, oui, oui. *Annoying* ? Non, non, c'est *boring*. » Ensuite, le mime a été inséré dans la catégorie de difficultés du manque de ressources lexicales et sous la catégorie de MRP de la microreconceptualisation. Le MRP du mime ne figure pas dans la liste de Dörnyei et Kormos (1998) parce que le mime ne peut pas être examiné dans le cadre d'une approche basée sur la production langagière. Selon les auteurs, le mime n'est pas un mécanisme indépendant parce qu'il requiert l'analyse des codes gestuels non verbaux. Nous avons choisi d'inclure ce MRP à notre grille d'observation puisque le but de notre étude n'est pas d'associer les stratégies aux mécanismes langagiers, mais d'identifier les MRP de communication. Or, le mime est effectivement identifié comme une stratégie de communication dans toutes les taxonomies recensées par Dörnyei et Scott (1997). Poulisse (1993) inclut le mime dans la catégorie de la reconceptualisation et le définit comme : décrire un concept de façon non verbale ou en accompagnant une stratégie verbale avec une illustration visuelle.

Enfin, la consultation de documents a été ajoutée à la catégorie de difficultés du manque de ressources lexicales sous la catégorie de MRP de la demande d'aide, parce que la consultation de documents s'est avérée très importante, probablement dû au fait que des ressources étaient disponibles sur place. La définition est inspirée de celle de Faerch et Kasper (1983) qui insère la consultation de documents dans la catégorie de la demande d'aide et sous le MRP de demande d'aide directe. Toutefois, nous avons créé une catégorie distincte pour différencier la demande d'aide directe à

l'interlocuteur versus la consultation de documents ou de dispositifs technologiques, tels que le téléphone intelligent ou la tablette. La demande d'aide directe est caractérisée par une question qui est directement adressée à l'interlocuteur, exemple : Quel est le mot pour (= *business call, thank you for your call?*)... ? La consultation de documents se manifeste lorsque le locuteur se tourne vers une autre ressource que son interlocuteur pour obtenir la signification d'un mot ou d'une expression, par exemple, la consultation d'un document pédagogique ou d'un dictionnaire en ligne via un dispositif technologique. Lors de la mise à l'essai de la grille, nous avons constaté que ce MRP est utilisé par un grand nombre de participants. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de l'ajouter à la grille. Étant donné que l'accès à l'information et aux dictionnaires en ligne est facilité par les différents dispositifs technologiques que nous possédons, les apprenants utilisent fréquemment ces outils pour traduire des énoncés. Poulisse (1993) place la consultation de documents dans la catégorie des stratégies de coopération (p. 162). La mise à l'essai de la grille d'observation lors de la première cueillette de données nous a également permis de confirmer qu'il fallait ajouter une partie pour l'observation des MRP écrits, puisque les participants ont utilisé les dispositifs technologiques auxquels ils avaient accès lors des interactions en ligne. Cette deuxième partie, qui s'ajoute à la grille et qui est créée à partir de la liste des MRP de Dörnyei et Kormos (1998), est tirée des études de Sauro (2009), de Wigham et Chanier (2013) et de Kitade (2000). Au total, huit types de MRP ont été ajoutés à la grille d'observation, et ce, afin de prendre en compte la modalité de la messagerie instantanée qu'offre la communication en mode synchrone. Les types de mécanismes de résolution de problèmes qui prennent la forme écrite sont : 1) utilisation de la messagerie instantanée pour introduire de l'information; 2) utilisation de la messagerie instantanée pour résumer l'information; 3) utilisation de la messagerie instantanée comme outil de gestion de la conversation; 4) utilisation de la messagerie instantanée pour renforcer son rôle d'informateur et de collaborateur à l'échange; 5) utilisation de la messagerie instantanée pour partager de l'information et garder une trace écrite de celle-ci; 6) utilisation de la messagerie

instantanée pour renforcer un énoncé oral. Un autre type de stratégie identifié dans l'étude de Wigham et Chanier (2013), ne figurant pas dans l'étude de Sauro (2009), a été ajouté à la grille : 7) utilisation de la messagerie instantanée comme outil de rétroaction corrective; et une autre stratégie, cette fois-ci recensée dans l'étude de Kitade (2000) : 8) utilisation de la messagerie instantanée pour s'autocorriger. En somme, onze MRP ont été ajoutées à la grille d'observation dans la catégorie de stratégies de l'utilisation de la messagerie instantanée. Suite à cet ajout, la grille d'observation des difficultés et des MRP compte 50 types de MRP, 12 catégories de MRP et 4 classes de difficultés.

Deuxièmement, nous avons fusionné les catégories de micro et macroreconceptualisation dans les mécanismes de résolution de problèmes pour former une seule catégorie, celle de la reconceptualisation. La microreconceptualisation comprend les stratégies de la circonlocution et de la création sémantique de mots, alors que la macroreconceptualisation comprend la restructuration du message. La reconceptualisation repose sur l'analyse, la décomposition et la recombinaison d'un mot. La microreconceptualisation se caractérise par l'utilisation, par exemple, de l'exemplification ou de la description d'un objet ou d'un concept, parce que le terme précis est inconnu, ou par la création d'un mot non existant en combinant deux mots. La macroreconceptualisation consiste à l'abandon du message prévu à cause des difficultés langagières et à l'adoption d'un plan alternatif pour communiquer le message voulu. Cela dit, nous avons donc décidé, pour des raisons de simplicité, de fusionner les deux catégories et de n'en former qu'une seule, contrairement à la taxonomie de Poulisse (1993).

3.4.3 La deuxième prise de données

La deuxième étape de la collecte de données s'est également déroulée sur une période de six semaines, mais, cette fois-ci, auprès de deux cours de niveau élémentaire intitulés « La vie de bureau » et « Le service à la clientèle ». Cette deuxième prise de données a permis de recruter 8 autres participants, dont 4 qui ont participé à deux reprises parce qu'ils étaient inscrits dans les deux ateliers. Les participants qui ont participé à deux reprises n'ont pas été jumelés avec les mêmes coéquipiers, puisque les partenaires qu'ils ont eus lors de leur première participation n'étaient pas inscrits aux deux cours. La présentation du projet et les formulaires de consentement ont été faits lors de la première semaine, et le questionnaire de données sociodémographiques a été remis à la deuxième semaine. Lors de la présentation, le projet a été décrit en détail et le fait que la chercheuse ne pourrait pas répondre aux questions durant les enregistrements des interactions en face à face et en mode synchrone a été expliqué. Tout comme lors de la première étape, les enregistrements destinés à la collecte de données se sont produits pendant la troisième et la quatrième semaine. Pour ces deux séances de collecte de données, la chercheuse, qui est aussi l'enseignante, a donné le cours comme à l'habitude, c'est-à-dire en commençant par la lecture d'un texte déclencheur, puis en expliquant une règle de grammaire. Ensuite, elle a donné les consignes pour l'activité orale et a séparé les participants des non-participants (ceux qui n'avaient pas donné leur consentement pour faire partie de l'étude) de chaque côté de la classe, afin d'éviter que les non-participants apparaissent à la caméra. Les thématiques abordées, dans le cadre de l'atelier « La vie de bureau », étaient les mêmes qu'à la première expérimentation, soit le climat de travail et les activités sociales et récréatives. Les thématiques traitées dans le cadre de l'atelier « Le service à la clientèle » étaient les suivantes : le protocole téléphonique de base, la réservation et la commande au téléphone. Lors de l'interaction en face à face de la semaine 3, les participants devaient d'abord simuler une conversation téléphonique en suivant le protocole téléphonique de base (répondre au téléphone,

prendre le message, faire patienter l'interlocuteur, s'excuser, etc.) et, ensuite, simuler une commande de fournitures de bureau chez un détaillant. Lors de l'interaction en mode synchrone, les participants devaient feindre un retard de commande. Lors de la semaine 4 de l'interaction en face à face, les participants devaient faire et annuler une réservation de chambre d'hôtel. Lors de l'interaction en mode synchrone, ils devaient laisser un message téléphonique pour aviser de leur absence. Lors de toutes les situations, les participants devaient, en équipe de deux, interagir sur les thèmes en réemployant les notions grammaticales préalablement vues au cours de la séance. Avant l'enregistrement, la chercheuse a répondu aux questions à propos de l'activité orale et mentionné aux participants qu'elle ne pourrait pas répondre à leurs questions durant l'interaction afin de ne pas les influencer. De plus, elle a rappelé aux participants et aux non-participants d'oublier la présence des caméras, en soulignant que le seul objectif de l'enregistrement était l'observation. Les enregistrements vidéo se sont déroulés pendant les vingt dernières minutes du cours. Contrairement à la première cueillette de données, cette fois-ci, les enregistrements proviennent à la fois des semaines 3 et 4, et ont été retenus pour leur qualité sonore et visuelle. Les enregistrements en face à face et en mode synchrone ont également été réalisés avec les mêmes équipes. Au cours des deux expérimentations, il y a eu au total huit sujets d'interaction orale.

3.5 L'analyse des données

Les enregistrements ont été retranscrits à l'aide du logiciel d'analyse de données *QDA Miner*, soumis à la grille de mécanismes de résolution de problèmes et, ensuite, comparés selon le mode : face à face et synchrone. Les différences et les similitudes des difficultés entre les deux modes ont pu ainsi être établies. Les MRP ont aussi été comparés à l'aide de la grille selon le mode de transmission. Une fois de plus, cette comparaison nous a permis de déterminer les similitudes et les différences entre les

deux modes de communication. Ces comparaisons aboutiront à des données quantitatives : nombre de cas de difficultés et d'utilisation de MRP d'un type ou d'un autre dans un mode particulier. Pour identifier les difficultés et les MRP, tous les enregistrements ont d'abord été transcrits sous forme de verbatim selon les normes de convention de Gass et Houck (1999). Les interactions ont été transcrites selon les normes de convention afin de faciliter la représentation des données orales sous forme de texte (par exemple : une pause était représentée par (.) et une information non verbale était exposée en majuscule (HOICHEMENT DE TÊTE)). De plus, la normalisation du verbatim a permis de rendre la lecture plus claire et l'analyse plus logique pour la chercheuse, ainsi que pour la tierce personne qui a procédé au codage d'une partie du corpus afin de vérifier la fidélité de la grille (accord interjuge). Ensuite, les verbatim ont été recopiés dans le logiciel d'analyse statistique *QDA miner* afin de coder les segments pertinents et de procéder à leur analyse. Nous avons codé les segments à l'aide de la grille d'observation que nous avons conçue à partir du modèle de Dörnyei et Kormos (1998) et nous les avons comptabilisés avec *QDA Miner*.

Les enregistrements en salle de classe totalisent 162 minutes et celles en ligne totalisent 80 minutes, pour un total de 18 segments, soit 9 en salle de classe et 9 en ligne. Les enregistrements ont été retranscrits, d'abord dans un document de traitement de texte, afin d'attribuer des codes aux difficultés et aux MRP, puis dans un logiciel afin de les analyser. Le système utilisé pour l'analyse des données est *QDA Miner*, un programme d'analyse qualitative qui permet d'étudier des entretiens individuels ou de groupe. Le logiciel a permis de coder les segments des transcriptions contenant les difficultés et les MRP, de les compter et de les valider. La validation des segments a été effectuée à l'aide de l'outil de récupération de codage/codage inversé (*coding retrieval tool*) qui nous a permis d'extraire les segments codés associés aux codes spécifiques afin d'identifier les cooccurrences de

codage et de valider la définition du code avec chaque segment identifié. Cette validation a permis d'assurer la concordance entre le code et le segment. Chaque segment a été associé à une difficulté et à un MRP. Au total, 1957 fréquences d'utilisation de MRP ont été dénombrées, dont 1345 en salle de classe et 612 en ligne. Étant donné que le temps d'enregistrement est plus long en classe qu'en ligne, il est normal qu'il y ait une différence entre les deux contextes. Afin de faire une comparaison selon les contextes, nous utiliserons le pourcentage de la fréquence du code plutôt que la fréquence du code, puisque le nombre d'occurrences n'est pas le même pour chaque contexte.

Afin de garantir la validité du codage, nous avons procédé au codage inversé, c'est-à-dire qu'après le codage initial, nous avons vérifié, à deux reprises, que chaque segment correspondait au code attribué. Cette vérification a permis de changer le code de certains segments et de les classer dans la bonne catégorie de MRP. De plus, une partie des données (10 %) ont été codées par une autre personne afin de s'assurer de la fidélité à l'aide d'un accord interjuge. Afin de vérifier l'objectivité du codage, nous avons comparé le coefficient de concordance entre les résultats de notre codage et celui d'une tierce personne, également enseignante qualifiée en enseignement de FLS. La juge a reçu une formation quant à l'instrument de mesure au cours de laquelle nous lui avons expliqué les mécanismes de résolution de problèmes, les codes et les objectifs du codage. Les questions de la juge ont été répondues pendant la formation ainsi que pendant la période de codage. La juge a analysé, de façon indépendante, 212 énoncés sur 1957, soit environ 11 % du corpus. Lors d'un premier essai, la concordance des résultats a été de 75 %. Après la révision de chaque segment problématique, nous avons identifié quatre éléments justifiant le désaccord sur le type de MRP : la similitude entre certains types de MRP, l'interprétation incorrecte de la chercheuse, l'interprétation incorrecte de la juge et la possibilité de deux interprétations. Afin de remédier au pourcentage d'accord insuffisant, une deuxième

rencontre entre la chercheuse et la juge a été organisée. Celle-ci a permis d'établir les différences entre les types de MRP similaires. À la suite de cette deuxième rencontre, la juge a procédé à un second codage des mêmes transcriptions. Après coup, la concordance des résultats s'est avérée être de 91 %. La rencontre de l'évaluation a eu pour effet de clarifier les catégories et les types de mécanismes de difficultés et les stratégies de communication avec la juge, et ceci en répondant à ses questions et en prenant compte de ses commentaires lors l'analyse des données.

Afin d'analyser ces données, nous avons regroupé les types de MRP par catégorie de difficultés (ex. : manque de ressources lexicales) et, ensuite, par catégorie de MRP (ex. : substitution). Au total, nous avons treize catégories de MRP à l'intérieur desquelles chaque type de MRP est comptabilisé selon le mode de communication, puis mesuré en pourcentage selon le nombre total d'occurrences pour chaque catégorie. De cette façon, nous avons pu comparer les pourcentages de fréquence de chaque catégorie de MRP selon le mode. Ces derniers ont ensuite été analysés selon le mode à l'aide de mesures statistiques. Le prochain chapitre présente les résultats de ces analyses statistiques en fonction des questions de recherche. D'abord, nous présenterons le nombre d'occurrences des catégories de difficultés rencontrées dans les deux modes; puis, nous révélerons le nombre d'occurrences des catégories de MRP ; et enfin, nous exposerons le degré de signifiante des catégories de difficultés versus les MRP utilisés selon chaque mode.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de nos observations de neuf dyades d'apprenants adultes de FLS lors d'interactions orales en face à face et en mode synchrone seront présentés. Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons utilisé la grille d'observation conçue pour ce projet afin d'identifier les difficultés rencontrées et les MRP utilisés par les apprenants. Le segment a été identifié par le MRP utilisé par le participant qui, par association, est affilié à la difficulté qui lui correspond. Ensuite, pour coder et comptabiliser le nombre de segments, nous avons utilisé le logiciel *QDA miner*. Enfin, nous avons effectué des analyses statistiques afin de comparer les deux modes de communication et déterminer les différentes utilisations de ceux-ci. La collecte de données s'est déroulée sur 2 périodes auprès de 3 groupes de même niveau, totalisant 14 participants, dont 4 qui ont participé deux fois, ce qui totalise 9 dyades. Les participants ont pris part à deux interactions (une en face à face et une en ligne en mode synchrone) qui ont toutes été enregistrées et transcrites pour un total de 18 verbatim. En somme, nous avons amassé 162 minutes d'enregistrement en salle de classe et 80 minutes en ligne, que nous avons visionnées ou écoutées. Au total, 610 MRP ont été recensés en mode synchrone et 1 345 en face à face, puis codifiées à l'aide de la grille d'identification des difficultés et des MRP.

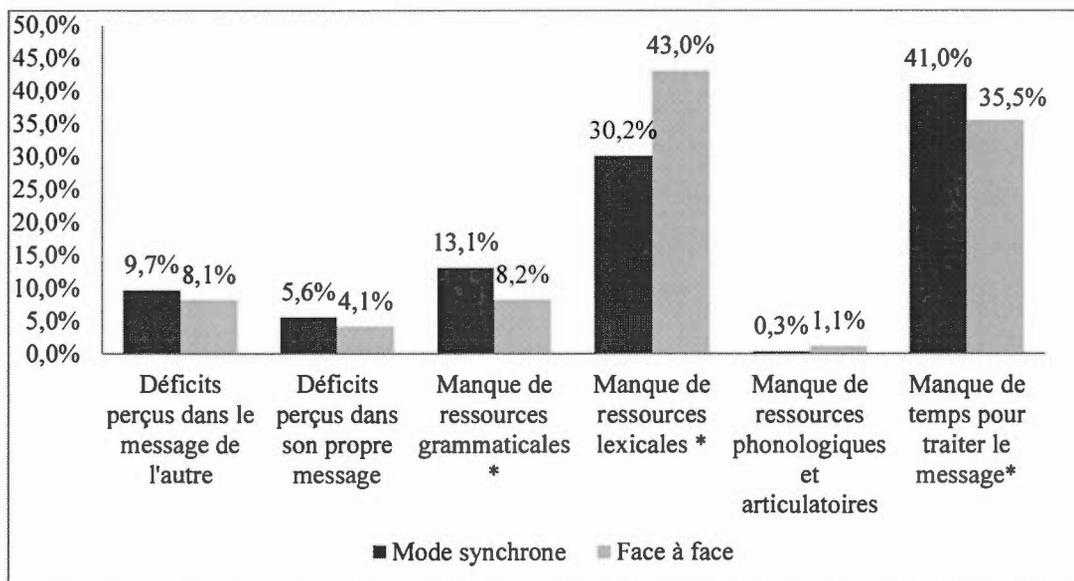
Afin de mieux analyser les mécanismes de résolution de problèmes qui ont été utilisés par les participants de ce projet, nous présenterons d'abord, dans la première section de ce chapitre, les résultats de la première question de recherche, c'est-à-dire que nous exposerons 1) quelles sont les difficultés les plus souvent rencontrées par

les participants en mode synchrone et en mode face à face et nous vérifierons s'il existe une association entre ces difficultés et le mode de communication adopté. Ensuite, nous aborderons la deuxième question de recherche afin de 2) connaître les MRP qui sont les plus utilisés en mode synchrone et en mode face à face et s'ils sont associés à un mode en particulier. Enfin, nous répondrons à la troisième question de recherche afin de savoir 3) quels sont les MPR les plus utilisés pour surmonter une catégorie de difficultés en particulier et si cela varie selon le mode de communication (synchrone ou face à face). De façon à répondre à ces questions, nous avons effectué toutes les analyses statistiques à l'aide du test khi-carré. Les figures représentent une vue graphique du pourcentage d'occurrences des difficultés ou des MRP selon le mode, et les tableaux sommaires présentent, en détail, le nombre d'occurrences, le pourcentage d'occurrences et le total des deux modes. Ils indiquent aussi s'il existe une différence statistiquement importante entre la difficulté/le MRP et le mode de communication. Les figures ont été créées à partir des résultats des tableaux croisés SPSS (tableaux sommaires) et des résultats statistiques.

4.1 Les difficultés de communication en mode synchrone et en face à face

Dans cette section, nous exposerons les résultats de la première question de recherche. En répondant à cette question, nous connaissons les difficultés de communication les plus rencontrées par les apprenants adultes de FLS de niveau élémentaire : lors d'interactions orales en face à face et lors d'interactions orales en mode synchrone. Nous voulons aussi savoir si elles sont associées ou non à un mode en particulier, c'est-à-dire d'observer comment les difficultés de communication du mode face à face diffèrent du mode synchrone. Pour ce faire, nous allons d'abord présenter la Figure 4.1 qui révèle les difficultés les plus rencontrées par les participants, et ensuite, le Tableau 4.1 qui expose en détail les résultats des occurrences des difficultés selon le mode de communication, ce qui nous permettra de

savoir s'il existe ou non une association significative entre les difficultés et le mode de communication. Bien que la Figure 4.1 et le Tableau 4.1 exposent sensiblement la même information, c'est-à-dire le pourcentage d'occurrences des difficultés selon le mode de communication, le Tableau 4.1 propose une analyse plus approfondie des difficultés en exposant le nombre d'occurrences de chaque difficulté dans chaque mode, le total des deux modes et la différence significative ou non entre la difficulté et le mode. En premier lieu, la Figure 4.1 présente les catégories de difficultés en pourcentage d'utilisation en mode synchrone et en face à face. Les difficultés de communication rencontrées par les apprenants de FLS de niveau élémentaire sont présentées sous les catégories suivantes : le manque de ressources lexicales; le manque de ressources grammaticales; le manque de ressources phonologiques et articulatoires; le manque de temps pour traiter le message; la réalisation d'un déficit dans son propre message; et la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre. La Figure 4.1 révèle que les difficultés les plus souvent rencontrées par les participants sont le manque de ressources lexicales (30,2 % en mode synchrone et 43 % en face à face), le manque de ressources grammaticales (13,1 % en mode synchrone et 8,2 % en face à face) et le manque de temps pour traiter le message (41 % en mode synchrone et 35,5 % en face à face).



Note. Les astérisques exposent les catégories de difficultés les plus représentées lors des interactions orales dans les deux modes de communication.

Figure 4.1 Pourcentage d'utilisation des catégories de difficulté en fonction du mode de communication

Afin de démontrer s'il y a un lien entre le mode de communication et les difficultés rencontrées par les apprenants, nous avons effectué le test khi-carré de Pearson. Le résultat $\chi^2 (5) = 38,237$; valeur - $p \leq 0,001$ démontre qu'il y a une association significative dans l'ensemble et qu'une analyse plus précise est requise afin de déterminer à quelle catégorie de difficulté est plus associé un mode que l'autre. À la lumière de ce résultat, l'analyse du Tableau 4.2, soit le tableau croisé de SPSS, nous permettra de comparer les difficultés selon le mode de communication et de vérifier si elles sont associées à un mode en particulier.

Tableau 4.1
Sommaire des difficultés selon le mode de communication

Difficultés		Mode		
		Synchrone	Face à face	Total
Manque de ressources lexicales	Nombre d'occurrences	184	579	763
	% d'occurrences	30,2 %	43,0 %*	39,0 %
Manque de ressources grammaticales	Nombre d'occurrences	80	110	190
	% d'occurrences	13,1 %*	8,2 %	9,7 %
Manque de ressources phonologiques et articulatoires	Nombre d'occurrences	2	15	17
	% d'occurrences	0,3 %	1,1 %	0,9 %
Manque de temps pour traiter le message	Nombre d'occurrences	251	477	728
	% d'occurrences	41,1 %*	35,5 %	37,2 %
Réalisation d'un déficit dans son propre message	Nombre d'occurrences	34	55	89
	% d'occurrences	5,6 %	4,1 %	4,6 %
Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	Nombre d'occurrences	59	109	168
	% d'occurrences	9,7 %	8,1 %	8,6 %
Total	Total d'occurrences	610	1345	1955
	% d'occurrences	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Note. Les astérisques indiquent une différence significative entre les deux modes de communication inférieure à 0,05 selon le test du khi-deux.

Le tableau sommaire des difficultés, illustré au Tableau 4.1, expose le nombre d'occurrences et le pourcentage d'occurrences de chaque catégorie de difficultés en fonction du mode de communication (synchrone ou en face à face). Les astérisques en indice indiquent qu'il y a une différence significative de valeur $p < 0,05$ entre les modes. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence statistique entre les différents modes pour les catégories de difficultés suivantes : le manque de ressources phonologiques et articulatoires; la réalisation d'un déficit dans son propre message; et

la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre. Toutefois, il y a une différence statistiquement significative entre les modes de communication pour les catégories de difficultés suivantes : le manque de ressources lexicales; le manque de ressources grammaticales; et le manque de temps pour traiter le message. D'abord, les résultats indiquent que le manque de ressources lexicales est plus important en mode face à face avec un pourcentage d'occurrence de 43 %, comparativement au mode synchrone où les difficultés reliées au manque de ressources lexicales représentent 30,2 %. Ensuite, le manque de ressources grammaticales est plus important en mode synchrone avec un pourcentage d'occurrences de 13,1 %, comparativement au mode face à face qui affiche un pourcentage de 8,2 %. Enfin, le manque de temps pour traiter le message est plus important en mode synchrone avec un pourcentage d'occurrence de 41,1 %, comparativement en face à face où le pourcentage d'occurrence est de 35,5 %. Finalement, nous pouvons confirmer que la catégorie du manque de ressources lexicales est associée au mode en face à face et que les catégories du manque de ressources grammaticales et du manque de temps pour traiter le message sont associées au mode synchrone.

Dans la prochaine section, nous présenterons d'abord les résultats des catégories de MRP les plus utilisés et, ensuite, les résultats des types de MRP à l'intérieur de chaque catégorie.

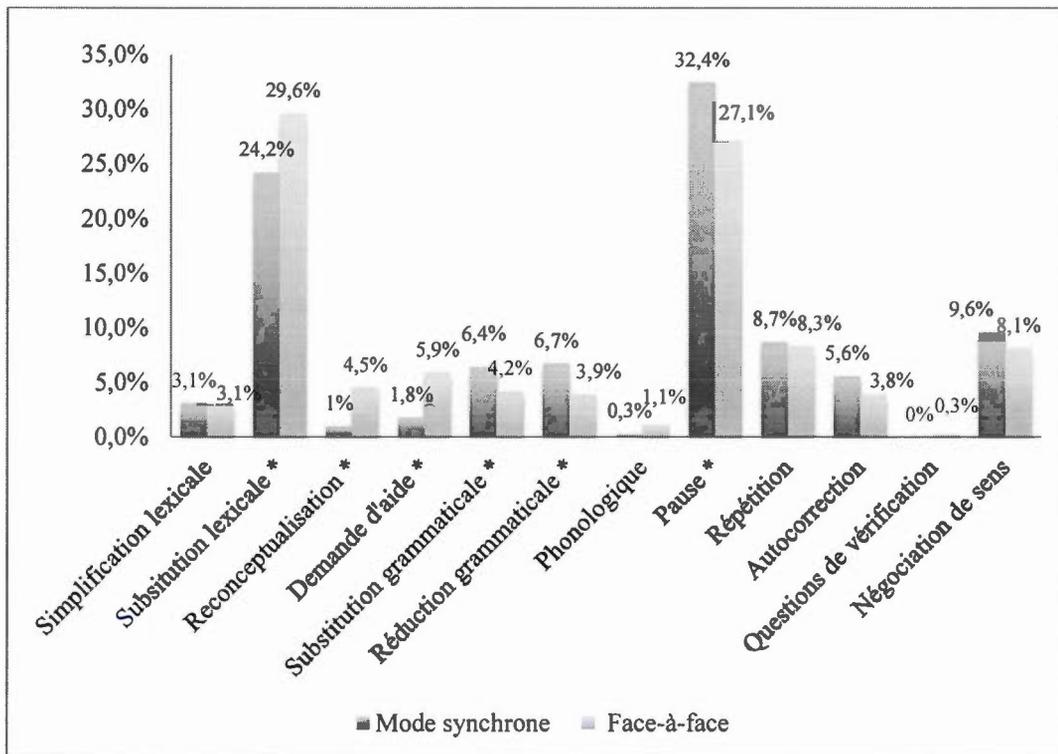
4.2 Les mécanismes de résolution de problèmes en mode synchrone et en face à face

Dans cette section, nous présenterons les résultats de la deuxième question de recherche et une partie de la troisième question. En répondant à ces deux questions, nous connaissons quelles catégories et quels types de MRP sont les plus utilisés par les apprenants adultes de FLS de niveau élémentaire : lors d'interactions orales en

face à face; et lors d'interactions orales en mode synchrone. Nous désirons aussi savoir si ces catégories de MRP sont associées à un mode en particulier, c'est-à-dire que l'on va se pencher sur comment les MRP utilisés pour pallier ces difficultés en mode face à face diffèrent du mode synchrone. Pour ce faire, nous présenterons d'abord la figure 4.2 qui expose les catégories de MRP les plus représentées en fonction du mode de communication. Ensuite, nous examinerons le Tableau 4.2 qui expose en détail le nombre d'occurrences de chaque catégorie de MRP afin de savoir si elles sont associées à un mode en particulier. Dans le but d'alléger la lecture des résultats, nous présenterons les résultats des questions de recherche par catégorie de MRP plutôt que par type. Rappelons qu'il y a 13 catégories, qui offrent une vue d'ensemble sur les MRP et qui renferment un total de 51 types qui représentent spécifiquement chaque MRP. Ensuite, afin de connaître en détail chaque type de MRP, nous analyserons les tableaux 4.3 à 4.15. Cette analyse en détail du nombre d'occurrences des types de MRP de chaque catégorie nous permettra de connaître les types de MRP qui sont les plus utilisés. Enfin, cette analyse nous permettra aussi de connaître quelles sont les catégories de MRP les plus utilisées – et si celles-ci sont associées à un mode en particulier – et quels types de MRP sont favorisés par les apprenants de niveau élémentaire.

En premier lieu, la Figure 4.2 montre les catégories de MRP employées par les apprenants de FLS de niveau élémentaire. Les 13 catégories de MRP sont : 1) la simplification lexicale; 2) la substitution lexicale; 3) la reconceptualisation; 4) la demande d'aide; 5) la substitution grammaticale; 6) la réduction grammaticale; 7) les MRP phonologiques et articulatoires (substitution, réduction, simplification); 8) la pause; 9) la répétition; 10) l'autocorrection; 11) le questionnement de vérification; 12) la négociation de sens; et 13) l'utilisation de la messagerie instantanée. Les MRP de la substitution, la réduction et la simplification phonologiques et articulatoires ont été regroupés sous la même catégorie des MRP phonologiques et articulatoires en

raison de la faible utilisation de chaque MRP. Les résultats annotés d'un astérisque indiquent les catégories de MRP qui sont les plus utilisées par les participants. Selon la Figure 4.2, de façon globale, et selon le pourcentage d'utilisation, les catégories de MRP dont font le plus usage les apprenants de niveau élémentaires sont : la substitution lexicale; la reconceptualisation; la demande d'aide; la substitution grammaticale; la réduction grammaticale; et la pause. Maintenant que nous connaissons les six catégories de MRP les plus utilisées, allons vérifier quelles catégories sont associées à quels modes de communication.



Note. Les astérisques exposent les catégories de MRP les plus représentées lors des interactions orales dans les deux modes de communication.

Figure 4.2 Pourcentage d'utilisation des catégories de MRP en fonction du mode de communication

En second lieu, afin de vérifier si le mode de communication est associé au MRP, un test de khi-carré a été effectué. Le résultat $\chi^2(11) = 58,386$; valeur $-p \leq 0,05$ indique qu'il y a une association significative entre les catégories de MRP et le mode de communication, et qu'une analyse plus précise est requise. Le Tableau 4.2 expose le nombre d'occurrences et le pourcentage d'occurrences de chaque catégorie de MRP selon le mode de communication. Les astérisques en indice marquent une association significative de valeur $p < 0,05$ entre les modes. Premièrement, les résultats indiquent qu'il existe une association significative entre la catégorie de MRP de la substitution lexicale et le mode en face à face où elle représente 29,6 % des occurrences de ce mode, en comparaison au mode synchrone où elle représente 24,3 % des occurrences. Deuxièmement, la catégorie de MRP de la reconceptualisation est significativement associée au mode en face à face avec un pourcentage d'occurrences de 4,5 %, en comparaison au mode synchrone où le pourcentage d'occurrences est de 1 %. Troisièmement, la catégorie de la demande d'aide et le mode en face à face avec un pourcentage d'occurrences de 5,9 %, en comparaison au mode synchrone où le pourcentage d'occurrences est de 1,8 %. Quatrièmement, la catégorie de MRP de la substitution grammaticale est plus importante en mode synchrone avec un pourcentage d'occurrences de 6,4 %, en comparaison au mode face à face où le pourcentage d'occurrences est de 4,2 %. Cinquièmement, la catégorie de MRP de la réduction grammaticale est fortement associée au mode synchrone avec un pourcentage d'occurrences de 6,7 %, en comparaison avec le mode en face à face où ce MRP représente 3,9 % des occurrences. Sixièmement, la catégorie de MRP de la pause est significativement associée au mode synchrone avec un pourcentage d'occurrences de 32,5 %, en comparaison au mode face à face où le pourcentage d'occurrences est de 27,1 %. Finalement, il s'avère que les catégories de MRP de la substitution grammaticale, de la réduction grammaticale et de la pause sont associées au mode synchrone et que les catégories de MRP de la substitution lexicale, de la reconceptualisation et de la demande d'aide sont associées au mode face à face.

Tableau 4.2
Sommaire des catégories de mécanismes de résolution de problèmes

MRP		Mode		Total
		Synchrone	Face à face	
Simplification lexicale	Nombre d'occurrences	19	42	61
	% d'occurrence	3,1 %	3,1 %	3,1 %
Substitution lexicale	Nombre d'occurrences	148	398	546
	% d'occurrence	24,3 %	29,6 %*	27,9 %
Reconceptualisation	Nombre d'occurrences	6	60	66
	% d'occurrence	1,0 %	4,5 %*	3,4 %
Demande d'aide	Nombre d'occurrences	11	79	90
	% d'occurrence	1,8 %	5,9 %*	4,6 %
Substitution grammaticale	Nombre d'occurrences	39	57	96
	% d'occurrence	6,4 %*	4,2 %	4,9 %
Réduction grammaticale	Nombre d'occurrences	41	53	94
	% d'occurrence	6,7 %*	3,9 %	4,8 %
Phonologique	Nombre d'occurrences	2	15	17
	% d'occurrence	0,3 %	1,1 %	0,9 %
Pause	Nombre d'occurrences	198	365	563
	% d'occurrence	32,5 %*	27,1 %	28,8 %
Répétition	Nombre d'occurrences	53	112	165
	% d'occurrences	8,7 %	8,3 %	8,4 %
Autocorrection	Nombre d'occurrences	34	51	85
	% d'occurrences	5,6 %	3,8 %	4,3 %
Questions de vérification	Nombre d'occurrences	0	4	4
	% d'occurrence	0,0 %	0,3 %	0,2 %
Négociation de sens	Nombre d'occurrences	59	109	168
	% d'occurrence	9,7 %	8,1 %	8,6 %
Utilisation de la messagerie instantanée	Nombre d'occurrences	2	0	2
	% d'occurrence	0,3%	0,0%	0,15%
Total	Total d'occurrences	612	1345	1957
	% d'occurrences	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	% du total	31,2 %	68,8 %	100,0 %

Note. Les astérisques indiquent une différence significative inférieure à 0,05 selon le test du khi-deux.

Maintenant que nous connaissons les catégories de MRP les plus représentées dans chaque mode de communication, nous allons examiner les types de MRP regroupés sous chaque catégorie, afin de fournir un portrait détaillé de chacun des mécanismes. Les types de MRP n'ont pas été soumis au test statistique afin de savoir si chacun d'entre eux est significatif selon le mode. Les résultats présentés ci-dessous exposent les types de MRP en termes d'occurrences.

4.2.1 La simplification lexicale

La catégorie de la simplification lexicale contient trois types de MRP. Le tableau sommaire des types de MRP sous la catégorie de la simplification lexicale présente le nombre d'occurrences de chaque type de MRP de la catégorie de la simplification. Le pourcentage des occurrences représente l'utilisation du type de MRP à l'intérieur de la catégorie de la simplification. Les résultats, exposés dans le Tableau 4.3, démontrent que les participants ont eu tendance à réduire et à abandonner le message, plutôt qu'à le remplacer.

Tableau 4.3
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « simplification lexicale »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Réduction du message	9	47,4 %	23	54,8 %	32	52,2 %
Abandon du message	8	42,1 %	17	41,1 %	25	40,2 %
Remplacement du message	2	10,5 %	2	4,1 %	4	6,6 %
Total	19	100 %	42	100 %	61	100%

4.2.2 La substitution lexicale

La catégorie de la substitution lexicale contient huit types de MRP. Les résultats, exposés dans le Tableau 4.4, démontrent que les participants se tournent plus facilement vers l'utilisation de la L1, l'alternance codique et la traduction littérale, plutôt que vers l'approximation, l'étrangéisation, l'utilisation de mots passepartouts, l'omission et la création grammaticale de mots.

Tableau 4.4
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « substitution lexicale »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Utilisation de la L1	71	47,9 %	223	56,0 %	294	53,8 %
Alternance codique	28	18,9 %	79	19,8 %	107	19,6 %
Traduction littérale	26	17,6 %	41	10,3 %	67	12,3 %
Approximation	14	9,5 %	30	7,5 %	44	8,1 %
Étrangéisation	6	4,0 %	15	3,8 %	21	3,8 %
Utilisation de mots passepartouts	1	0,7 %	7	1,8%	8	1,5 %
Omission	1	0,7 %	2	0,5 %	3	0,5 %
Création grammaticale de mots	1	0,7 %	1	0,3 %	2	0,4 %
Total	148	100 %	398	100 %	546	100 %

4.2.3 La reconceptualisation

La catégorie de la reconceptualisation contient quatre MRP. Les résultats du Tableau 4.5 démontrent que la circonlocution est le plus utilisé des types de MRP à l'intérieur de la catégorie de la reconceptualisation et le seul utilisé en mode synchrone. La restructuration, la création sémantique de mots et le mime n'ont été que très peu utilisés dans la catégorie de MRP de la reconceptualisation.

Tableau 4.5
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « reconceptualisation »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Circonlocution	6	100 %	49	81,7 %	55	83,4 %
Restructuration	0	0	7	11,7 %	7	10,6 %
Création sémantique de mots	0	0	2	3,3 %	2	3,0 %
Mime	n.a.	n.a.	2	3,3 %	2	3,0 %
Total	6	100 %	60	100 %	66	100 %

4.2.4 La substitution grammaticale

La catégorie de la substitution grammaticale contient un seul type de MRP qui est également appelée la substitution grammaticale. Étant donné que la catégorie et le type sont les mêmes, il n'est pas possible de déterminer quel type est le plus utilisé à l'intérieur de cette catégorie, toutefois, selon le nombre d'occurrences, il est possible de constater que ce mécanisme est l'un des plus utilisés en comparaison avec l'utilisation des autres mécanismes observés au cours de ce projet.

Tableau 4.6
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « substitution grammaticale »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Substitution grammaticale	39	100 %	57	100 %	96	100 %
Total	39	100 %	57	100 %	96	100 %

4.2.5 La réduction grammaticale

La catégorie de la réduction grammaticale contient un seul type de MRP qui est également nommée la réduction grammaticale. Étant donné que la catégorie et le type sont les mêmes, il n'est pas possible de déterminer quel type est le plus utilisé à l'intérieur de cette catégorie, toutefois, selon le nombre d'occurrences, il est possible de constater que ce mécanisme est l'un des plus utilisés en comparaison avec l'utilisation des autres mécanismes observés au cours de ce projet.

Tableau 4.7
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « réduction grammaticale »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Réduction grammaticale	41	100 %	53	100 %	94	100 %
Total	41	100 %	53	100 %	94	100 %

4.2.6 Les mécanismes de résolution de problèmes phonologiques et articulatoires

La catégorie des MRP phonologiques et articulatoires contient trois catégories de MRP, toutefois, en raison du petit nombre de chaque catégorie et afin de faciliter la présentation des résultats dans la figure 4.1, nous les avons regroupées sous la même catégorie. Étant donné que cette section permet de présenter le détail de l'utilisation de chaque catégorie, le Tableau 4.8 présente les résultats des trois catégories. Les résultats montrent que les participants ont tendance à utiliser davantage les MRP suivants : l'utilisation des mots de sonorité similaire et le phénomène sur le bout de la langue, plutôt que le marmonnement.

Tableau 4.8
Sommaire des catégories de MRP dans la catégorie « phonologiques et articulatoires »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Utilisation de mots de sonorité similaire	1	50 %	7	46,6 %	8	47,1 %
Le phénomène sur le bout de la langue	1	50 %	4	26,7 %	5	29,4 %
Marmonnement	n.a	n.a	4	26,7 %	4	23,5 %
Total	2	100 %	15	100 %	17	100 %

4.2.7 La demande d'aide

La catégorie de la demande d'aide contient trois MRP. Les résultats démontrent que la demande d'aide directe est légèrement plus utilisée que la demande d'aide indirecte, et ce dans les deux modes. De plus, nous n'avons pas pu observer le MRP de la consultation de documents en mode synchrone, mais nous avons constaté que ce MRP a été utilisé à 24 % en face à face.

Tableau 4.9
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « demande d'aide »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Demande d'aide directe	7	63,6 %	33	41,8 %	40	44,5 %
Demande d'aide indirecte	4	36,4 %	27	34,2 %	31	34,4 %
Consultation de documents	n.a	n.a	19	24,0 %	19	2,1 %
Total	11	100%	79	100 %	90	100 %

4.2.8 Les mécanismes de pause

La catégorie des mécanismes de pause contiennent six types de MRP : le *euh...hum...*, la pause non remplie, l'allongement du son et les mots de remplissage. Les résultats du Tableau 4.10 permettent d'affirmer que le MRP de la pause (le *euh...hum...*) a été le plus utilisé, et ce, dans les deux modes d'interaction. Les pauses non remplies et les mots de remplissage ont été utilisés de façon similaire, alors que les MRP d'allongement du son n'ont presque pas été utilisés.

Tableau 4.10
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « pause »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Euh... hum...	121	61,1 %	181	49,6 %	302	53,6 %
Pauses non remplies	26	13,1 %	94	25,8 %	120	21,3 %
Allongement du son	4	2,1 %	8	2,2 %	12	2,2 %
Mots de remplissage	47	23,7 %	82	22,4 %	129	22,9 %
Total	198	100 %	365	100 %	563	100 %

4.2.9 La répétition

La catégorie de la répétition contient deux types de MRP. Les analyses révèlent que le MRP qui consiste à répéter ce que l'on a dit soi-même est légèrement plus utilisé que le MRP de répéter ce que l'autre a dit.

Tableau 4.11
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « répétition »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Répéter ce que l'on a dit soit même	29	54,7 %	70	62,5 %	99	60 %
Répéter ce que l'autre a dit	24	45,3 %	42	37,5 %	66	40 %
Total	53	100 %	112	100 %	165	100 %

4.2.10 L'autocorrection

La catégorie de l'autocorrection contient quatre types de MRP. Selon les analyses, les participants sont enclins à utiliser de façon générale la correction de l'erreur comme mécanisme d'autocorrection, plutôt que la correction par ajout d'information, la correction de la justesse ou la correction par reformulation.

Tableau 4.12
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « autocorrection »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Correction de l'erreur	28	82,3 %	38	74,5 %	66	77,7 %
Correction de la justesse	2	5,9 %	7	13,7 %	9	10,6 %
Correction par ajout d'informations	2	5,9 %	6	11,8 %	8	9,4 %
Correction par reformulation	2	5,9 %	n.a	n.a	2	2,3 %
Total	34	100 %	51	100 %	85	100 %

4.2.11 Le questionnement de vérification

La catégorie de questionnement de vérification contient deux MRP : la vérification de la compréhension et la vérification de sa propre précision. Les résultats du Tableau 4.13 révèlent qu'aucun de ces MRP n'a été utilisé en mode synchrone et qu'en face à face, les participants ont tendance à vérifier la compréhension de l'interlocuteur plutôt que de vérifier leur propre précision.

Tableau 4.13
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « poser des questions de vérification »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Vérifier la compréhension	n.a	n.a	3	75 %	3	75 %
Vérifier sa propre précision	n.a	n.a	1	25 %	1	25 %
Total	n.a	n.a	4	100 %	4	100 %

4.2.12 La négociation de sens

La catégorie de la négociation de sens contient huit MRP. Les analyses démontrent que les participants ont tendance à négocier le sens en demandant une confirmation, en faisant répéter ou en demandant des précisions. Les MRP de feinte de la compréhension et d'expression de la non-compréhension sont moins utilisés, mais présents lorsqu'il s'agit de négocier le sens. Les MRP de correction des autres, de supposition ou de résumé interprétatif sont les moyens les moins employés pour négocier le sens par les apprenants de niveau élémentaire.

Tableau 4.14
Sommaire des types de MRP dans la catégorie « négociation de sens »

Types de MRP	Mode synchrone		Mode face à face		Total	
	Occurrences	%	Occurrences	%	Occurrences	%
Demande de confirmation	14	23,7 %	36	33,1 %	50	29,8 %
Demande de répétition	12	20,3 %	23	21,1 %	35	20,8 %
Demande de précisions	10	16,9 %	22	20,2 %	32	19,0 %
Feinte la compréhension	10	16,9 %	8	7,3 %	18	10,7 %
Expression de la non-compréhension	8	13,6 %	8	7,3 %	16	9,5 %
Correction des autres	4	6,9 %	6	5,5 %	10	6,0 %
Supposition	1	1,7 %	n.a	n.a	1	0,6 %
Résumé interprétatif	n.a	n.a	6	5,5 %	6	3,6 %
Total	59	100 %	109	100 %	168	100 %
% de la fréquence selon le mode		9,7 %		8,1 %		8,6 %

4.2.13 La messagerie instantanée

La catégorie de l'utilisation de la messagerie instantanée compte huit types de stratégies (Sauro, 2009), dont seulement deux ont été employées par les participants dans le mode synchrone dans le cadre de cette étude. Les résultats démontrent que les participants ont très peu (ou pas du tout) utilisé l'outil de la messagerie instantanée. Sur un total de 612 MRP en mode synchrone, seulement 2 occurrences ont été observées. Les MRP utilisant la messagerie instantanée représentent 0,3 % des MRP en mode synchrone et ont été utilisés pour résumer de l'information et pour renforcer l'énoncé.

Tableau 4.15
Utilisation de la messagerie instantanée

Types de MRP	Nombre d'occurrences en mode synchrone	% des occurrences en mode synchrone selon la catégorie MRP
Résumer de l'information	1	50 %
Renforcer l'énoncé	1	50 %
Introduire de l'information nouvelle	n.a	n.a
Outils de gestion et de structuration	n.a	n.a
Renforcer son rôle de locuteur	n.a	n.a
Garder une trace écrite de l'oral	n.a	n.a
Donner de la rétroaction	n.a	n.a
Autocorrection	n.a	n.a
Total	2	100 %
% de la fréquence selon le mode	0.3 %	

Dans la prochaine section, nous répondrons à la troisième question de recherche en analysant la catégorie de MRP qui est la plus utilisée pour répondre pour à chaque catégorie de difficultés identifiée dans la section 4.1. Cette analyse nous permettra de savoir si les mêmes catégories de MRP sont utilisées pour répondre à une difficulté en mode synchrone et en face à face et quels sont les MRP qui sont privilégiés dans chaque mode de communication.

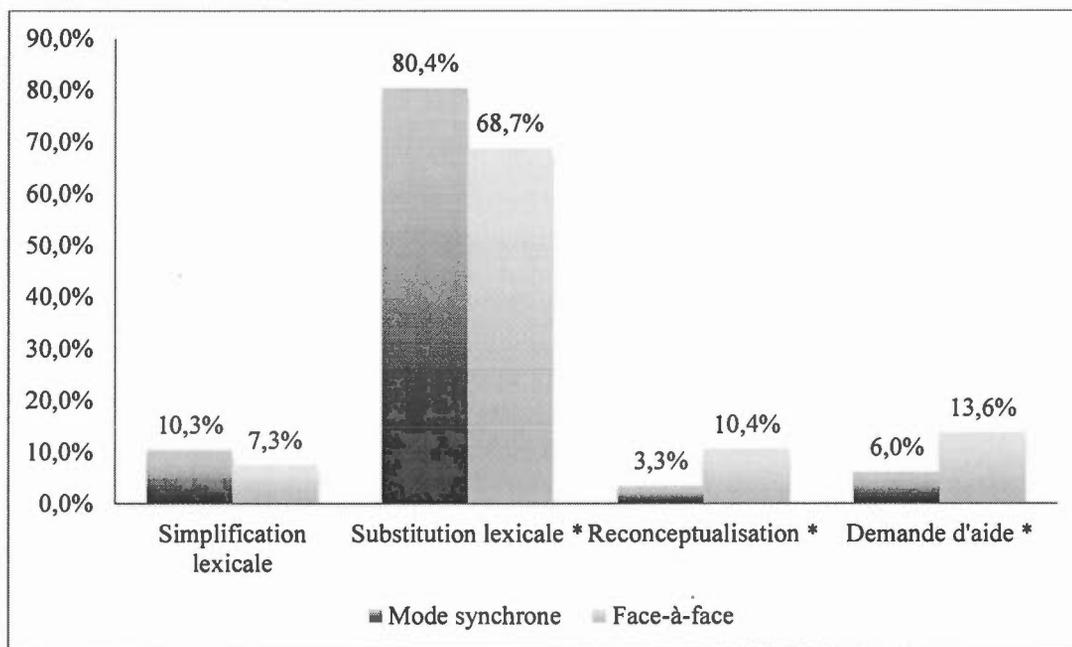
4.3 Les MRP associés aux difficultés selon le mode

Dans cette section, nous allons présenter les résultats de la troisième question de recherche par catégorie de difficultés. À l'aide de cette question, nous voulons déterminer quels sont les MRP les plus utilisés à l'intérieur de chaque catégorie de

difficultés, et est-ce que cela varie selon le mode (face à face et synchrone)? D'abord, nous présenterons les catégories de MRP selon les catégories de difficultés (le manque de ressources lexicales; le manque de ressources grammaticales; le manque de ressources phonologiques et articulatoires; le manque de temps pour traiter le message; la réalisation d'un déficit dans son propre message; la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre), et ensuite, nous déterminerons à quel mode est associée cette catégorie de MRP.

4.3.1 Le manque de ressources lexicales

La Figure 4.3 illustre les catégories de MRP utilisées lors des difficultés liées au manque de ressources lexicales : la simplification lexicale, la substitution lexicale, la reconceptualisation et la demande d'aide. À partir de la Figure 4.3, nous pouvons affirmer que le MRP le plus utilisé pour pallier la difficulté du manque de ressources lexicales est le MRP de substitution lexicale, et qu'il existe une différence significative entre les modes lors de l'utilisation de la substitution lexicale, de la reconceptualisation et de la demande d'aide. Le Tableau 4.16 confirme l'association entre les catégories de MRP et le mode de communication.



Note. Les astérisques (*) indiquent que les catégories de MRP sont les plus utilisées pour pallier les difficultés reliées au manque de ressources lexicales.

Figure 4.3 Catégories de MRP utilisées lors des difficultés reliées au manque de ressources lexicales

Afin de déterminer s'il y a une association statistiquement significative entre la catégorie de MRP et la difficulté, un test de khi-carré a été réalisé. Le résultat $\chi^2(3) = 19,415$; valeur $-p \leq 0,05$ indique qu'il y a une association significative dans l'ensemble entre les catégories de MRP et les difficultés, et qu'une analyse plus précise est requise. Le Tableau 4.16 expose le nombre d'occurrences et le pourcentage d'occurrences de chaque catégorie de MRP selon le mode de communication. Les astérisques marquent une association significative de valeur $p < 0,05$ entre la catégorie de MRP et le mode de communication. D'abord, les résultats révèlent qu'il n'y a pas de différence significative entre l'utilisation de la simplification lexicale et les deux modes de communication. Ensuite, le MRP de la substitution lexicale est significativement associé au mode synchrone à 80,4 %, en comparaison à 68,7 % en mode face à face. Puis, le MRP de la reconceptualisation est

également significativement associé au mode en face à face avec un pourcentage d'occurrences de 10,4 %, tandis que 3,3 % des occurrences sont associées au mode synchrone. Enfin, le MRP de la demande d'aide est plutôt associé au mode en face à face avec un pourcentage d'occurrences de 13,6 %, en comparaison au mode synchrone où 6 % des MRP lui sont associés. Finalement, ces analyses indiquent que, lors d'un manque de ressources lexicales, les participants ont tendance à demander de l'aide et à utiliser des mécanismes de reconceptualisation en face à face, tandis qu'ils utiliseront plutôt la substitution en mode synchrone.

Tableau 4.16
Les MRP utilisés pour pallier le manque de ressources lexicales

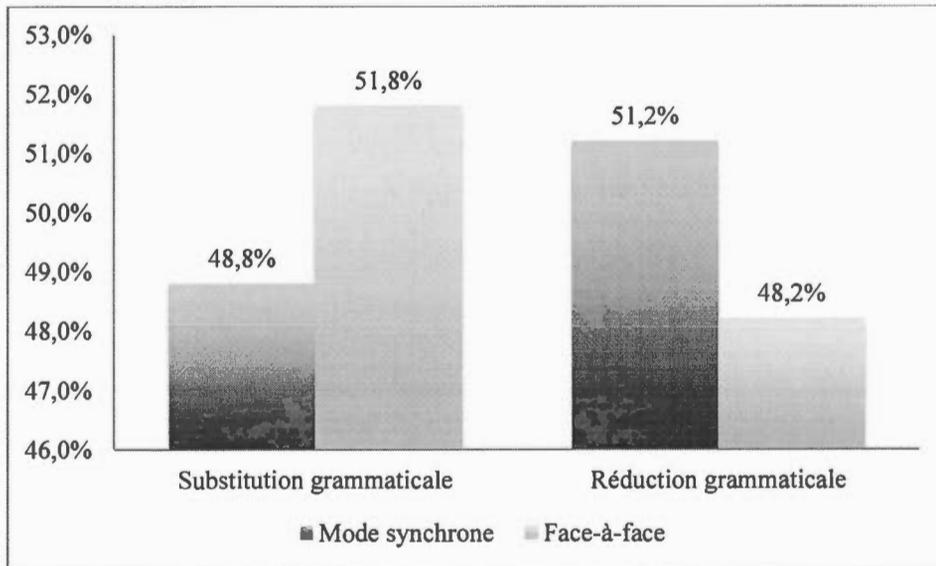
Types de MRP		Mode		Total
		Synchrone	Face à face	
Simplification lexicale	Nombre d'occurrences	19	42	61
	% d'occurrence	10,3 %	7,3 %	8,0 %
Substitution lexicale	Nombre d'occurrences	148	398	546
	% d'occurrence	80,4 %*	68,7 %	71,6 %
Reconceptualisation	Nombre d'occurrences	6	60	66
	% d'occurrence	3,3 %	10,4 %*	8,7 %
Demande d'aide	Nombre d'occurrences	11	79	90
	% d'occurrence	6,0 %	13,6 %*	11,8 %
Total	Nombre d'occurrences	184	579	763
	% d'occurrence	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Note. Les astérisques indiquent une différence significative inférieure à 0,05 selon le test du khi-deux.

4.3.2 Le manque de ressources grammaticales

La Figure 4.4 indique que la substitution et la réduction grammaticale sont les MRP employés pour pallier le manque de ressources grammaticales, mais qu'il n'y a pas

une catégorie plus utilisée qu'une autre. Afin de vérifier si les catégories sont associées à un mode en particulier, le test du khi-carré a été effectué. Le résultat indique qu'il n'y a pas d'association significative entre les MRP et le mode de communication $\chi(1) = 0,174$; valeur $-p \leq 0,676$. Le test exact de Fisher, d'une valeur $p < 0,769$, indique également qu'il n'y a pas d'association significative.



Note. Les astérisques (*) indiquent que les catégories de MRP sont les plus utilisées pour pallier les difficultés reliées au manque de ressources grammaticales.

Figure 4.4 Manque de ressources grammaticales

Les résultats du tableau de contingence démontrent que, lors d'un manque de ressources grammaticales, le MRP de substitution grammaticale n'est pas associé à un mode de communication en particulier, puisque 48,8 % des MRP de substitution grammaticale sont utilisés en mode synchrone et 51,8 % sont utilisés en face à face. Le MRP de réduction grammaticale n'est pas non plus associé à un mode spécifique, étant donné qu'il est utilisé de façon similaire dans les deux modes, soit à 51,2 % en mode synchrone et 48,2 % en face à face. Cette analyse révèle que, lors d'un manque

de ressources grammaticales, les MRP de substitution et de réduction grammaticale sont utilisés autant en mode synchrone qu'en face à face.

Tableau 4.17
Les MRP utilisés pour pallier le manque de ressources grammaticales

Catégories de MRP		Mode		
		Synchrone	Face à face	Total
Substitution grammaticale	Nombre d'occurrences	39	57	96
	% d'occurrences	48,8 %	51,8 %	50,5 %
Réduction grammaticale	Nombre d'occurrences	41	53	94
	% d'occurrence	51,2 %	48,2 %	49,5 %
Total	Nombre d'occurrences	80	110	190
	% d'occurrences	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Note. Les astérisques indiquent une différence significative inférieure à 0,05 selon le test du khi-deux.

4.3.3 Le manque de ressources phonologiques et articulatoires

Il y a trois catégories de MRP phonologiques : la récupération (le phénomène sur le bout de la langue), la substitution (l'utilisation de mots de sonorité similaire) et la réduction (le marmonnement).

Tableau 4.18
Les MRP utilisés pour pallier le manque de ressources phonologiques et articulatoires

Catégories de MRP		Mode		
		Synchrone	Face à face	Total
Récupération phonologique	Nombre d'occurrences	1	1	2
	% d'occurrences	50 %	50 %	100 %
Substitution phonologique	Nombre d'occurrences	1	1	2
	% d'occurrence	50 %	50 %	100 %
Simplification phonologique	Nombre d'occurrences	0	0	0
	% d'occurrence	0 %	0 %	0 %
Total	Nombre d'occurrences	2	2	4
	% d'occurrences	100 %	100 %	100 %

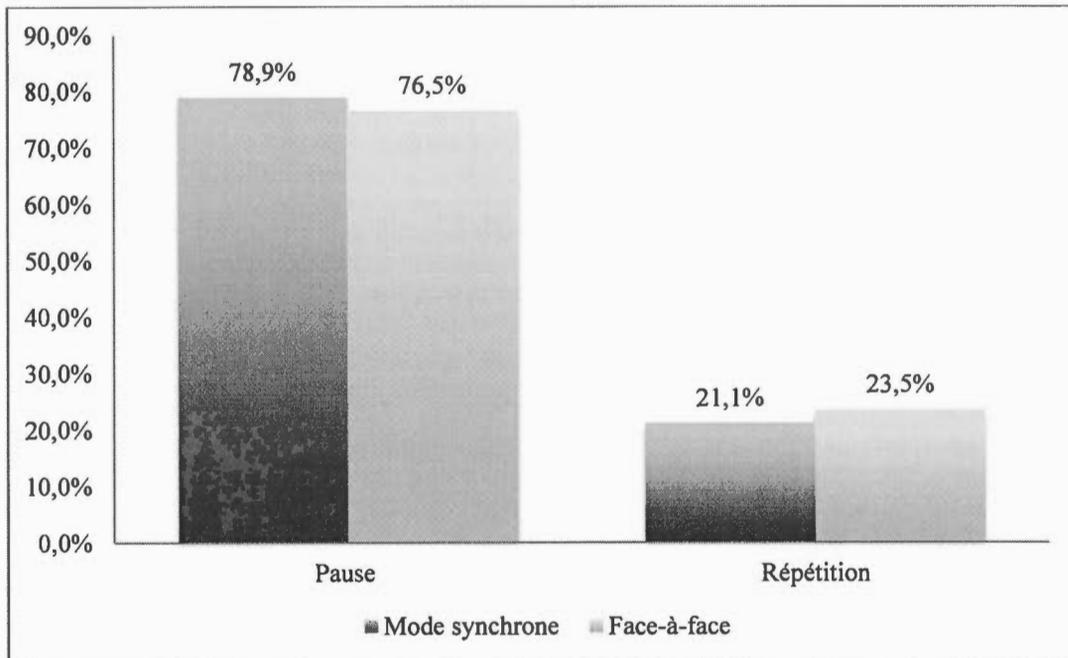
Note. Les astérisques indiquent une différence significative inférieure à 0,05 selon le tests du khi-deux.

Les résultats du Tableau 4.18 révèlent que lors d'un manque de ressources phonologiques et articulatoires, les participants ont tendance à utiliser la récupération et la substitution phonologique plutôt que la simplification. Le nombre d'occurrences total démontre que les participants n'ont presque (ou pas du tout) eu recours à ce type de MRP.

4.3.4 Le manque de temps pour traiter le message.

La Figure 4.5 nous indique que les MRP de pause, comparativement aux MRP de répétition, sont les plus utilisés parmi les mécanismes d'esquive pour pallier au manque de temps pour traiter le message. Afin de vérifier s'il y a une association significative entre les MRP et le mode, le test du khi-carré a été effectué. Le résultat indique qu'il n'y a pas d'association significative entre le MRP et le mode

communication $\chi(1) = 0,525$; valeur $-p \leq 0,469$. Le test exact de Fisher indique également qu'il n'y a pas d'association significative.



Note. Les astérisques (*) indiquent que les catégories de MRP sont les plus utilisées pour pallier les difficultés reliées au manque de temps pour traiter le message.

Figure 4.5 Manque de temps pour traiter le message

Le Tableau 4.19 expose les occurrences des MRP selon le mode et indique que, lorsqu'il y a des difficultés reliées au manque de temps pour traiter le message, les MRP de pauses et de répétitions sont utilisés autant en mode synchrone qu'en face à face. Comme l'indiquent les pourcentages, les MRP de pause sont plus importants lorsque surviennent des difficultés reliées au manque de temps pour traiter le message.

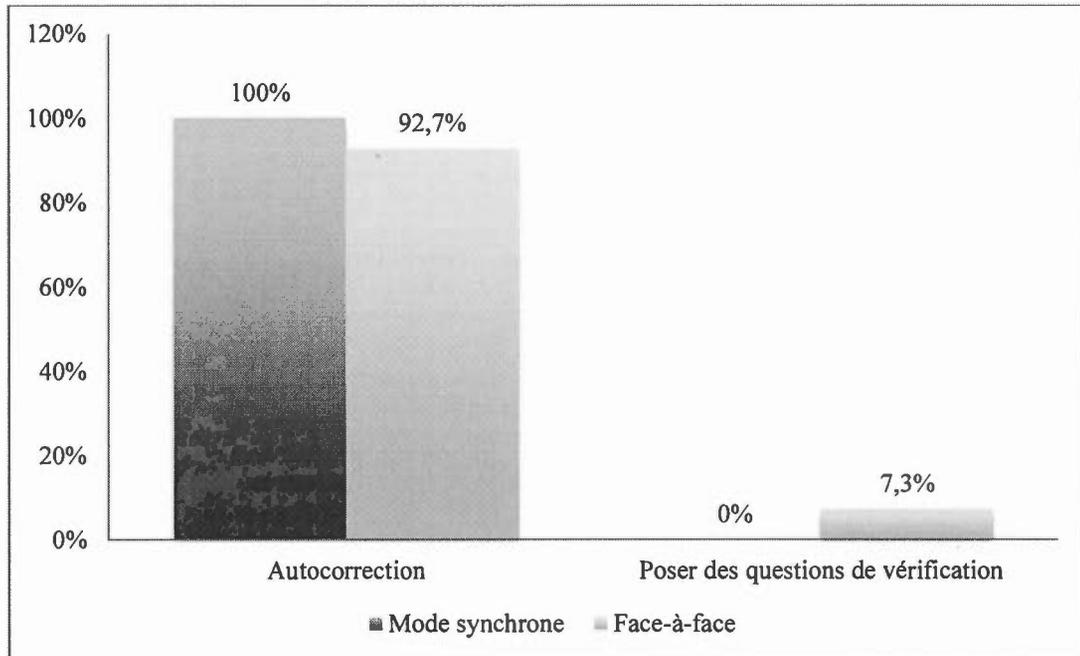
Tableau 4.19
Les MRP d'esquive pour pallier le manque de temps pour traiter le message

Types de MRP		Mode		
		Synchrone	Face à face	Total
Pause	Nombre d'occurrences	198	365	563
	% dans lieu	78,9 %	76,5 %	77,3 %
Répétition	Nombre d'occurrences	53	112	165
	% dans lieu	21,1 %	23,5 %	22,7 %
Total	Nombre d'occurrences	251	477	728
	% dans lieu	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Note. Les astérisques indiquent une différence significative inférieure à 0,05 selon le test du khi-deux.

4.3.5 La réalisation d'un déficit dans son propre message

La Figure 4.6 révèle que les MRP les plus utilisés pour pallier le déficit qui survient dans son propre message sont les MRP d'autocorrection, plutôt que les MRP de questionnement de vérification. Le test de khi-carré démontre qu'il n'y a pas d'association significative entre le MRP et le mode de communication avec $\chi(1) = 2,589$; valeur $-p \leq 0,108$. Le test de Fisher démontre également qu'il n'y a pas d'association statistique entre le MRP et le mode.



Note. Les astérisques (*) indiquent que les catégories de MRP sont les plus utilisées pour pallier les difficultés reliées à la réalisation d'un déficit dans son propre message.

Figure 4.6 La réalisation d'un déficit dans son propre message

En effet, l'analyse du Tableau 4.20 révèle qu'il n'y a pas d'association significative entre les MRP et le mode de communication. Cette analyse démontre que les participants qui expérimentent des difficultés reliées aux déficits dans leur propre message utilisent autant les MRP d'autocorrection en mode synchrone qu'en face à face et qu'ils emploient aussi le questionnement de vérification, et ce, autant en mode synchrone qu'en face à face. Néanmoins, comme le confirme la Figure 4.5 et le tableau 4.20, les MRP d'autocorrection ne sont pas associés à un mode de communication en particulier.

Tableau 4.20
Les MRP pour pallier les déficits perçus dans son propre message

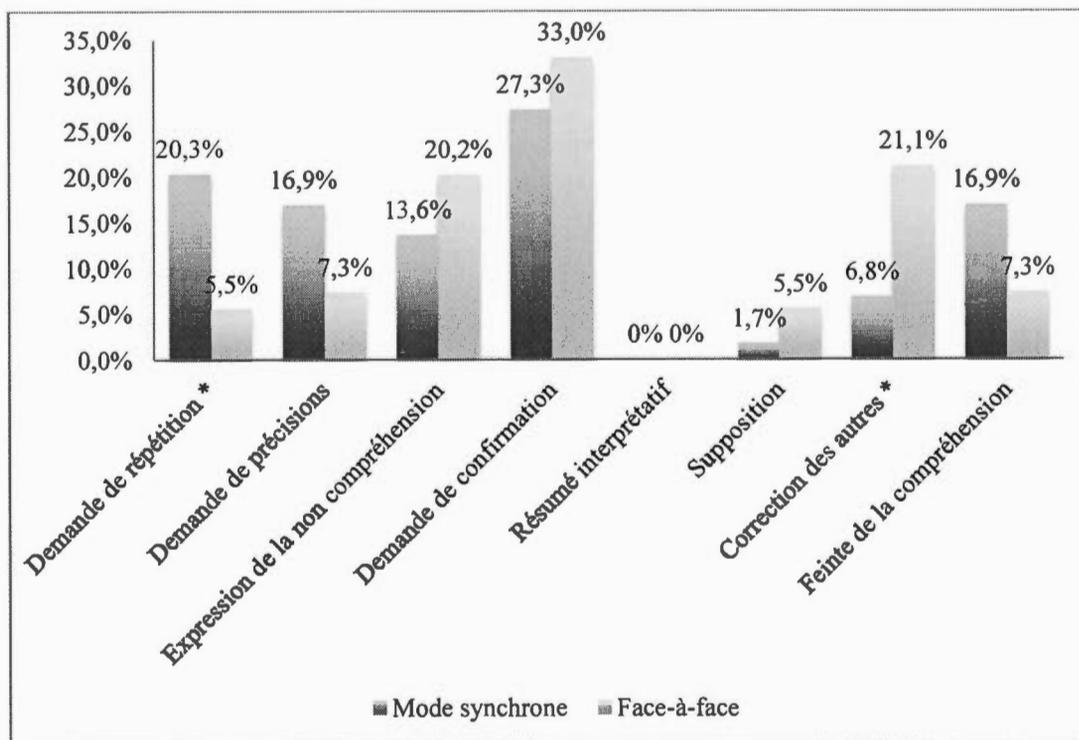
Types de MRP		Mode		
		Synchrone	Face à face	Total
Autocorrection	Nombre d'occurrences	34	51	85
	% d'occurrences	100,0 %	92,7 %	95,5 %
	% du total	38,2 %	57,3 %	95,5 %
Poser des questions de vérification	Nombre d'occurrences	0	4	4
	% d'occurrences	0,0 %	7,3 %	4,5 %
	% du total	0,0 %	4,5 %	4,5 %
Total	Nombre d'occurrences	34	55	89
	% d'occurrences	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	% du total	38,2 %	61,8 %	100,0 %

Note. Les astérisques indiquent une différence significative inférieure à 0,05 selon le test du khi-deux.

4.3.6 La réalisation d'un déficit dans le message de l'autre

La Figure 4.7 indique que les MRP les plus utilisés pour pallier les déficits qui surviennent dans le message de l'autre sont : demander une confirmation, exprimer la non-compréhension, et faire la correction des autres. Le test de khi-carré démontre qu'il y a une association significative globale entre le MRP et le mode de communication avec $\chi(6) = 22,732$; valeur $-p \leq 0,05$. Le Tableau 4.21 montre le nombre et le pourcentage d'occurrences des types de MRP utilisés par les participants. Les résultats indiquent d'abord que, le MRP le plus utilisé lors de la négociation de sens est la demande de confirmation, et ce, autant en mode synchrone qu'en mode face-à-face. Si l'on compare l'utilisation selon le mode, il semble que le MRP de faire répéter (demander à l'interlocuteur de répéter) est significativement associé au mode synchrone avec un pourcentage d'occurrences de 20,3 %, en comparaison au mode en face à face où 5,5 % des occurrences sont liées à ce MRP.

Ensuite, le MRP de la correction des autres (corriger quelque chose dans le message de l'autre) est associé au mode en face à face avec un pourcentage d'occurrences de 21,1 %, contre 6,8 % en mode synchrone. Dans les autres cas de négociation de sens, il n'y a pas de différences significatives entre l'utilisation des MRP et le mode de communication. Les résultats démontrent que, lorsqu'il y a un déficit dans le message de l'autre, on a tendance à faire répéter l'interlocuteur en mode synchrone, tandis qu'on a plutôt tendance à le corriger en face à face.



Note. Les astérisques (*) indiquent que les catégories de MRP sont les plus utilisées pour pallier les difficultés reliées à la réalisation d'un déficit dans son propre message.

Figure 4.7 La réalisation d'un déficit dans le message de l'autre

Tableau 4.21
Les MRP pour pallier les déficits dans le message de l'autre

Types de MRP		Mode		
		Synchrone	Face à face	Total
Demande de répétition	Nombre d'occurrences	12	6	18
	% d'occurrence	20,3 %*	5,5 %	10,7 %
	% du total	7,1 %	3,6 %	10,7 %
Demande de précisions	Nombre d'occurrences	10	8	18
	% d'occurrence	16,9 %	7,3 %	10,7 %
	% du total	6,0 %	4,8 %	10,7 %
Expression la non-compréhension	Nombre d'occurrences	8	22	30
	% d'occurrence	13,6 %	20,2 %	17,9 %
	% du total	4,8 %	13,1 %	17,9 %
Demande de confirmation	Nombre d'occurrences	14	36	50
	% d'occurrence	23,7 %	33,0 %	29,8 %
	% du total	8,3 %	21,4 %	29,8 %
Résumé interprétatif	Nombre d'occurrences	0	0	0
	% d'occurrence	0 %	0 %	0 %
	% du total	0 %	0 %	0 %
Supposition	Nombre d'occurrences	1	6	7
	% d'occurrence	1,7 %	5,5 %	4,2 %
	% du total	0,6 %	3,6 %	4,2 %
Correction des autres	Nombre d'occurrences	4	23	27
	% d'occurrence	6,8 %	21,1 %*	16,1 %
	% du total	2,4 %	13,7 %	16,1 %
Feinte de la compréhension	Nombre d'occurrences	10	8	18
	% d'occurrence	16,9 %	7,3 %	10,7 %
	% du total	6,0 %	4,8 %	10,7 %
Total	Nombre d'occurrences	59	109	168
	% d'occurrence	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	% du total	35,1 %	64,9 %	100,0 %

Note. Les astérisques indiquent une différence significative inférieure à 0,05 selon le test du khi-deux.

Maintenant que tous nos résultats sont présentés, nous procéderons dans le chapitre qui suit à l'interprétation de ceux-ci et nous donnerons des exemples concrets puisés de notre corpus. Nous tenterons d'expliquer les différences que nous avons croisées concernant la fréquence d'utilisation de certains MRP par les dyades de même L1 et celles de L1 différentes. Nous comprendrons mieux comment les apprenants de niveau débutant et élémentaire construisent leur discours oral. Nous pourrons ainsi avancer des conclusions à propos de ce type d'apprenants oubliés par la recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 Introduction

Ce chapitre sera consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats de la recherche. Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu identifier les difficultés de communication rencontrées par les apprenants adultes et les MRP qu'ils utilisent afin de communiquer entre eux, et ceci, dans deux contextes de communication : en mode synchrone et en mode face à face. Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons observé 18 interactions orales performées par 14 étudiants de niveau élémentaire – dont 4 qui ont participé deux fois - d'une université montréalaise. Nous avons répété l'expérience à deux reprises afin d'avoir un plus grand nombre de données, que nous avons ensuite interprétées à l'aide de notre grille d'observation (Annexe C, p. 205). Nous avons d'abord identifié les MRP et les avons compilés selon le mode de communication. Dans ce qui suit, nous répondrons successivement à nos trois questions de recherche d'après les résultats obtenus et présentés dans le précédent chapitre et nous ferons des liens avec les résultats d'études antérieures.

5.2 Les difficultés de communication (Question 1)

Rappelons d'abord notre première question de recherche : Quelles sont les difficultés de communication les plus souvent rencontrées par les apprenants adultes de FLS de niveau élémentaire

lors d'interactions orales mode synchrone et en mode face à face, et y a-t-il des difficultés qui sont plus présentes dans un mode que dans l'autre ? Par l'entremise de notre grille d'identification des MRP, nous avons observé six catégories de difficultés de communication. Suite à l'analyse statistique, nous avons constaté que certaines difficultés sont plus courantes que d'autres et que celles-ci sont associées à un mode en particulier. Les résultats révèlent que les difficultés les plus rencontrées par les participants sont le manque de ressources lexicales (30,2 % en mode synchrone et 43 % en face à face), le manque de ressources grammaticales (13,1 % en mode synchrone et 8,2 % en face à face), et le manque de temps pour traiter le message (41 % en mode synchrone et 35,5 % en face à face). Une analyse plus approfondie nous a permis de constater que le manque de ressources lexicales est associé davantage au mode en face à face, tandis que le manque de ressources grammaticales et le manque de temps pour traiter le message sont associés plus particulièrement au mode synchrone. Afin de pouvoir discuter des résultats, nous allons d'abord résumer chaque difficulté, puis nous les remettrons en contexte avec notre cadre théorique afin de comprendre pourquoi certaines difficultés sont plus associées à un mode plutôt qu'à un autre, et enfin, nous expliquerons comment tenir compte de ces difficultés dans les pratiques pédagogiques d'enseignement en mode synchrone et en face à face.

5.2.1 Le manque de ressources lexicales

Le déficit de ressources lexicales est causé par le système de production langagière en L2 qui n'est pas aussi complet que celui en L1, par le processus de récupération de mots et de structures qui n'est pas aussi automatique en L2 qu'en L1, et par le transfert des connaissances en L1 qui interrompt la production en L2 (Dörnyei, 1995). La difficulté reliée au manque de ressources lexicales est reliée à la phase de

planification et d'encodage du message selon le modèle de Levelt (1989; 1993; 1995), c'est-à-dire que le problème survient avant même la formulation du message. Les difficultés liées au manque de ressources lexicales sont les principales difficultés auxquelles les apprenants débutants sont confrontés en raison de leurs connaissances restreintes de la langue d'apprentissage. Tijanni (2006) a trouvé que le manque de vocabulaire pour s'exprimer, ou le choix du lexique approprié, était la difficulté la plus courante chez les jeunes adultes nigériens apprenants de FLS de niveau débutant. En effet, Sato (1986), Foster (1998), Pica (1992) et Pica *et al.* (1993) ont également identifié le lexique comme étant la cause première des bris de communication, et non la morphosyntaxe. Dans la même perspective, une grande partie des difficultés rencontrées par les apprenants débutants durant la production du discours est liée au manque de ressources lexicales (Kellerman, 1991; Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b). À la lumière de ce constat, nous pouvons affirmer que notre observation concernant le manque de ressources lexicales comme principale source de difficulté de communication, chez les apprenants de FLS de niveau débutant, est fondée et corroborée par les résultats de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), Foster (1998), Pica (1992), Pica *et al.* (1993) et Tijanni (2006).

Rappelons que les observations que nous avons menées indiquent que le manque de ressources lexicales est plus significatif en face à face (43 %) qu'en mode synchrone (30,2 %) avec une valeur $p < 0,05$ selon les tests de khi-deux. Comme il a été mentionné dans le chapitre de la problématique, à notre connaissance, aucune étude n'a examiné les difficultés de communication en langue seconde lors d'interactions en mode synchrone, il est ainsi difficile de fournir une justification appuyée par la recherche quant à la raison pour laquelle le manque de ressources lexicales est davantage associé au mode en face à face plutôt qu'au mode synchrone. Pour le moment, à partir des observations que nous avons faites, des résultats que nous avons obtenus et en nous basant sur la réalité du programme qui a servi de contexte à la

présente recherche, nous croyons que le manque de ressources se fait davantage ressentir en salle de classe parce que, premièrement, les participants sont confrontés pour une première fois aux nouveaux champs lexicaux que requiert chaque thème de communication, contrairement au mode synchrone où le même thème et le même lexique sont repris pour la deuxième fois; et deuxièmement, le temps alloué est plus long, il est donc nécessaire de développer davantage sur les thématiques proposées. Puisque selon la taxonomie de Dörnyei et Kormos (1998) et l'approche psycholinguistique une difficulté entraîne systématiquement l'utilisation d'un mécanisme de résolution de problèmes, il nous est possible de suggérer aux pédagogues d'accorder une attention particulière à l'étude du vocabulaire et de conscientiser les apprenants aux mécanismes de résolution de problèmes lexicaux.

5.2.2 Le manque de ressources grammaticales

L'encodage grammatical est une continuation du processus d'extraction lexical (Dörnyei et Kormos, 1998). Les connaissances insuffisantes des formes grammaticales et des structures des constituants syntaxiques (actants) des mots peuvent empêcher le message d'être encodé (formulé) selon le plan original. Dans ce cas, le locuteur se rabat sur la réduction grammaticale, sujet qui sera abordé dans la section sur les MRP. La difficulté reliée au manque de ressources grammaticales est reliée à la phase de planification et d'encodage du message selon le modèle de Levelt (1989; 1993; 1995).

Les observations que nous avons menées en mode synchrone et en face à face nous révèlent que le manque de ressources grammaticales est plus important en mode synchrone (13,1 %) qu'en face à face (8,2 %) avec une différence significative de valeur $p < 0,05$. Ainsi, comme semblent démontrer nos observations, la substitution et la réduction grammaticale, plus souvent employées en mode synchrone, pourraient

être une des conséquences reliées au manque de temps pour traiter le message. En plus d'être causé par le manque de temps pour traiter le message, le manque de ressources grammaticales pourrait également être relié au niveau de compétence élémentaire des participants. Notre résultat concernant la difficulté du manque de ressources grammaticales est cohérent avec les résultats de Kern (1995), d'Erben (1999), de Pyun (2003). En effet, tous ont trouvé que le discours généré par les discussions en mode synchrone (à l'aide de la modalité écrite) était moins complexe que lors des discussions en face à face. De plus, le manque de ressources grammaticales en mode synchrone pourrait être causé par le stress de devoir produire un message en moins de temps comparativement au mode en face à face.

5.2.3 Le manque de temps pour traiter le message

La communication, pour les locuteurs de L2, est moins automatique que la communication en L1 (Dörnyei et Kormos, 1998). En effet, l'encodage (la transformation du message global en une suite de phonèmes) et la production langagière peuvent être entrecoupés, entraînant ainsi une production du discours différée. Lorsque le locuteur comprend que la production langagière prendra davantage de temps que le système de production où la situation de communication ne le permet, il peut adopter trois mécanismes : a) la réduction ou l'abandon du message afin d'éviter les hésitations; b) l'utilisation d'autres stratégies reliées aux manques de ressources; ou c) l'application de mécanismes de « *stalling* » soit les stratégies de pause et de répétition dans le but de maintenir la conversation ouverte. Les trois options ne sont pas exclusives, c'est-à-dire qu'un mécanisme n'empêche pas l'autre. La difficulté liée au manque de temps pour traiter le message est reliée à la phase de planification et d'encodage du message selon le modèle de Levelt (1989; 1993; 1995).

Dans le cadre de notre observation, nous avons mesuré les difficultés de communication en fonction du mode et nous avons trouvé que les mécanismes de réduction, de pause et de répétition sont statistiquement plus importants en mode synchrone (41,1 %) qu'en face à face (35,5 %). Les conclusions d'Erben (1999) abondent dans le même sens et indiquent que la technologie entraîne une augmentation de l'utilisation des stratégies telles que la répétition, la redondance et la vérification de compréhension. Dans notre cas, les raisons pour lesquelles les difficultés qui sont reliées au manque de temps pour traiter le message sont davantage rencontrées en mode synchrone plutôt qu'en face à face pourraient être liées à l'environnement de communication et au temps alloué à l'exercice. Dans le cadre du programme, l'environnement de communication en mode synchrone est différent sur plusieurs aspects : premièrement, le participant prend part à l'interaction dans l'environnement de son lieu de travail, soit à son bureau entouré de ses collègues et de l'atmosphère animée du lieu de travail; deuxièmement, le temps alloué à l'interaction en mode synchrone est réduit presque de moitié, c'est-à-dire que les participants disposent de 15 minutes pour accomplir la tâche, tandis qu'ils disposent de 25 minutes en salle de classe, ce qui exige que la production de phrases se passe à un rythme plus rapide. Ces deux facteurs expliqueraient pourquoi les participants rencontrent davantage de difficultés reliées au manque de temps pour traiter le message en mode synchrone qu'en face à face. Une des façons dont les pédagogues pourraient tenir compte de cette difficulté serait d'allouer plus de temps à la préparation et lors des interactions en mode synchrone, c'est-à-dire de laisser aux apprenants du temps pour discuter (dans la L1 si désiré) avant d'effectuer la tâche, afin de régler les détails logistiques de l'interaction (qui joue quel rôle, qui commence, etc.) afin qu'ils puissent se concentrer sur l'activité langagière. Dans notre cas, lors des interactions orales en mode synchrone des apprenants de FLS dans le milieu de travail, au lieu d'allouer 15 minutes pour la conversation, il serait peut-être plus avantageux d'accorder 5 minutes supplémentaires à la préparation de l'exercice et 15 minutes à l'interaction elle-même. De plus, l'environnement dans

lequel les apprenants effectuent les activités d'interaction orale n'est pas optimal et certains peuvent se sentir angoissés de parler en français en face de leurs collègues de travail. Cette angoisse peut en effet déstabiliser les apprenants et faire en sorte qu'ils cherchent leurs mots, qu'ils perdent le fil de leurs idées et qu'ils hésitent avant de dire quelque chose dans la L2. Dans ce contexte, il faudrait peut-être penser à offrir une alternative aux apprenants qui ne sont pas à l'aise dans leur environnement de travail, par exemple : réserver des laboratoires informatiques prévus à cet effet ou même offrir de faire l'activité directement de leur lieu de résidence, et bien sûr, encourager l'utilisation de la messagerie instantanée, reconnue pour diminuer le stress causé par la communication en langue seconde (Kern, 1995). De plus, afin de s'assurer qu'il y ait un apprentissage de qualité dans un environnement mixte, les apprenants doivent se sentir en contrôle de la situation et être à l'aise avec leur environnement (Jaggars, 2011). Ils ont besoin de temps et de formation pour se familiariser avec le logiciel avec lequel ils doivent travailler (Bueno, 2011; Goertler, 2012; Young et Pettigrew, 2012). L'enseignant pourrait également inclure, dans le cadre du cours, des tutoriels destinés à découvrir le logiciel et les supports médiatiques avant la tâche principale dans le but de faciliter l'apprentissage, l'utilisation des outils et de maximiser le temps de communication via la technologie (Goertler, 2012).

Young et Pettigrew (2012) proposent de faire des recommandations quant au temps à consacrer à chaque tâche et activité, autant pour les séances en face à face que pour le travail en mode synchrone. La gestion du temps entre ces environnements ainsi que la préparation avant les interactions avec les pairs ou avec l'enseignant sont cruciales afin que tout le monde puisse tirer le maximum de chaque rencontre et ainsi optimiser son apprentissage. Kern (1995) affirme que la modalité écrite lors de la CMOS encourage l'esprit collaboratif entre les apprenants, augmente la motivation à la participation aux activités langagières et diminue l'anxiété reliée à la production langagière dans la langue cible. Erben (1999) a également observé que le nombre de

tâches prévues était « réduit » à cause du délai de l'interaction via la CMOS, le temps d'attente entre la prise de parole des participants étant plus long, mais que les comportements stratégiques de planification étaient « amplifiés ».

En conclusion, il est important de rappeler que les principales difficultés de communication dans le cadre des interactions en face à face et en mode synchrone (le manque de ressources lexicales, le manque de ressources grammaticales et le manque de temps pour traiter le message) sont toutes reliées à la phase de planification et d'encodage du message selon le modèle de Levelt (1989; 1993; 1995). Ceci est cohérent avec le niveau de compétence faible des participants. Les difficultés lexicales et grammaticales sont communes chez les apprenants débutants (Dörnyei, 1995) en raison de leur connaissance sommaire de la langue. Ainsi, ces difficultés lexicales et grammaticales qui se présentent avant l'articulation du message entraînent un manque de temps pour traiter le message. La prochaine section analysera les résultats de la deuxième question de recherche qui porte sur l'utilisation des MRP dans les deux modes de communication.

5.3 Les mécanismes de résolution de problèmes (Question 2)

Nous poursuivons maintenant avec la deuxième question de recherche : Quelles sont les MRP les plus souvent utilisés par les apprenants adultes de FLS de niveau élémentaire lors des interactions en mode synchrone et en mode face à face, et y a-t-il des MRP qui sont plus utilisés dans un mode que dans l'autre ? Comme nous l'avons constaté avec les réponses obtenues à la question 1, les apprenants de niveau élémentaire rencontrent des difficultés davantage reliées au manque de ressources lexicales en mode face à face, tandis qu'ils rencontrent davantage de difficultés reliées au manque de ressources grammaticales et au manque de temps pour traiter le message en mode synchrone. À la lumière des résultats de la deuxième question, nous

avons analysé les catégories de MRP que les participants ont utilisées pour faire face à ces difficultés. L'observation des interactions a permis d'identifier 45 MRP de la grille sur un total de 50. Nous avons regroupé les 45 types de MRP en 13 catégories afin de faciliter la présentation et l'analyse de celles-ci. Les principales catégories de MRP utilisées par les apprenants de niveau élémentaire sont : la substitution lexicale; la reconceptualisation; la demande d'aide; la substitution grammaticale; la réduction grammaticale; et la pause. Une analyse plus approfondie révèle que les MRP qui sont associés de façon significative au mode synchrone sont : la substitution grammaticale (6,4 %), la réduction (6,7 %) et la pause (32,5 %); alors que les MRP de la substitution lexicale (29,6 %), de la reconceptualisation (4,5 %) et la demande d'aide (5,9 %) sont associés au mode en face à face (voir tableau 4.2). Finalement, afin de pouvoir discuter des résultats, nous allons d'abord résumer chaque MRP, puis nous les remettons en contexte avec notre cadre théorique afin de comprendre pourquoi certains MRP sont associés à un mode plutôt qu'à un autre, et enfin, nous allons expliquer comment tenir compte de ces MRP dans les pratiques pédagogiques d'enseignement en mode synchrone et en face à face.

5.3.1 La substitution lexicale

Le manque de ressources lexicales est l'une des difficultés les plus communes lors des interactions en langue seconde (Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b; Foster, 1998; Kellerman, 1991; Pica, 1992; *Pica et al.*, 1993; Sato, 1986). La catégorie de la substitution lexicale est également la plus grande avec huit types de MRP : l'utilisation de la L1, l'alternance codique, le transfert littéral, l'approximation, l'étrangéisation (*foreignization*), les mots passepartouts, l'omission et la création grammaticale de mots. La substitution lexicale se produit lorsque le locuteur expérimente des difficultés en encodant le message dû au manque de connaissances lexicales. Le locuteur garde le macroplan du message initial inchangé et reformule

seulement le plan préverbal à l'aide de mécanismes de résolution de problèmes lexicaux pour compenser le manque dans la L2. À la lumière des résultats de nos observations, nous constatons que la substitution lexicale est significativement plus associée au mode en face à face (29,6 %) qu'au mode synchrone (24,3 %), ce qui donne une valeur $p < 0,05$. Cela signifie que les participants ont beaucoup plus tendance à utiliser des stratégies de substitution en face à face qu'en mode synchrone. Comme il a été mentionné dans la section des difficultés liées au manque de ressources lexicales (5.2.1), ce résultat pourrait s'expliquer, entre autres, par le fait que les participants ont été confrontés au nouveau lexique pour la première fois en salle de classe, contrairement au mode synchrone où ils étaient en contact avec celui-ci pour la deuxième fois. De plus, le temps alloué à l'exercice était plus long, ce qui implique une production verbale plus longue de la part des participants, donc plus d'items lexicaux, en conséquence, plus de stratégies de substitution. Kost (2008) a trouvé que la stratégie la plus utilisée par les apprenants débutants lors des interactions orales en face à face est l'alternance codique. L'auteur indique qu'un des facteurs qui influencerait l'utilisation de l'alternance codique est le niveau de compétence. Plus le niveau de compétence augmente, plus l'utilisation de cette stratégie diminuerait. En ce qui concerne nos résultats, une analyse plus approfondie révèle que l'utilisation de la L1 est le MRP le plus utilisé parmi les MRP de substitution chez les apprenants de niveau élémentaire, et ceci, autant en mode synchrone (47,9 %) qu'en face à face (56 %). Le faible niveau de compétence des participants expliquerait le recours à cette stratégie (Dörnyei, 1995).

Afin d'aller plus loin et de connaître le MRP le plus utilisé à l'intérieur de chaque catégorie, nous avons comparé l'utilisation de chaque mécanisme selon le nombre d'occurrences. À l'intérieur de la catégorie de la substitution lexicale, il existe huit types de MRP : l'alternance codique, l'utilisation de la L1, l'approximation, l'utilisation de mots passe partout, l'omission complète, l'étrangéisation, la création

grammaticale de mots et la traduction littérale. Les résultats du Tableau 4.4 démontrent que les participants se tournent plus facilement vers l'utilisation de la L1, l'alternance codique et la traduction littérale, plutôt que vers l'approximation, l'étrangéisation, l'utilisation de mots passepartouts, l'omission et la création grammaticale de mots. Les résultats de Kost (2008) abondent dans le même sens et démontrent qu'une des stratégies les plus utilisées par les apprenants de niveau débutant est l'alternance codique. L'auteur indique qu'un des facteurs qui influencerait l'utilisation de l'alternance codique est le faible niveau de compétence des apprenants. Nos résultats, quant à eux, indiquent que l'utilisation de la L1 (53,8 %) est le type de MRP le plus utilisé en comparaison avec l'alternance codique (19,6 %) et la traduction littérale (12,3 %), et ce, autant en mode synchrone qu'en face à face. Dörnyei (1995) indique que l'utilisation de ces mécanismes (transfert, abandon et l'utilisation de la L1) est causée par le système de production langagière en L2 qui n'est pas aussi complet que celui en L1, par le processus de récupération de mots et de structures qui n'est pas aussi automatique en L2 qu'en L1 et par le transfert des connaissances en L1 qui interrompt la production en L2. À la lumière de ces commentaires, nous pouvons affirmer que l'utilisation dominante de la L1 par nos participants serait causée par le manque de connaissance en L2, le processus lent de récupération du lexique qui interrompt la production, faisant de l'utilisation de la L1 (à l'anglais, la langue commune de travail) la solution la plus facile et rapide pour maintenir la conversation en L2.

5.3.2 La reconceptualisation

La stratégie de reconceptualisation implique la modification de plus d'une partie du message préverbal. Les stratégies qui font partie de la catégorie sont : la circonlocution, la création sémantique de mots et le mime. Les stratégies de reconceptualisation peuvent être confondues avec les stratégies de substitution, mais

la principale différence réside dans les processus d'analyse et de décomposition du message préverbal, créant ainsi une combinaison d'items lexicaux plutôt qu'un seul item lexical. Cette série d'analyses, de décompositions et de recombinaisons est résumée par le concept de la reconceptualisation. Comme nous l'avons expliqué dans la section portant sur la modification de la grille (3.4.2), nous avons combiné les catégories de la microreconceptualisation et de la macroreconceptualisation – à l'origine dans la taxonomie de Dörnyei et Kormos (1998) – pour ne créer qu'une seule catégorie. La microreconceptualisation implique l'analyse, la décomposition, et la recombinaison d'un morceau préverbal (comme la circonlocution ou la création sémantique de mots), tandis que la macroreconceptualisation implique la modification de plus d'un morceau préverbal. Paribakht (1985) affirme que les stratégies de reconceptualisation nécessitent une bonne connaissance du lexique de la langue cible pour exécuter des manipulations lexicales qui demandent à la fois des ressources lexicales et cognitives. Kost (2004) confirme également que la stratégie de reconceptualisation n'a été employée que par les apprenants de niveau avancé. Dans le cadre de notre étude, les résultats démontrent que ce type de stratégies a été utilisé à 1 % en mode synchrone et à 4,5 % en face à face, une différence dont la valeur p est $<0,05$. Ce résultat démontre que, même si cette stratégie n'a été que très peu utilisée (3,4 % du total), probablement dû au faible niveau de compétence linguistique des apprenants, il y a une association significative de l'utilisation de ce MRP au mode en face à face comparativement au mode en synchrone. Ce résultat pourrait indiquer que les apprenants élémentaires ont tendance à beaucoup plus manipuler le lexique en face à face qu'en mode synchrone en modalité écrite.

Afin d'aller plus loin et de connaître le MRP le plus utilisé à l'intérieur de chaque catégorie, nous avons comparé l'utilisation de chaque mécanisme selon le nombre d'occurrences. À l'intérieur de la catégorie de la reconceptualisation, il y a quatre types de MRP : la circonlocution, la restructuration, la création sémantique de mots et

le mime. Les résultats du Tableau 4.5 confirment que la circonlocution est le plus utilisé des types de MRP à l'intérieur de la catégorie de la reconceptualisation et le seul utilisé en mode synchrone. La restructuration, la création sémantique de mots et le mime n'ont été que très peu utilisés dans la catégorie de MRP de la reconceptualisation. Les résultats de Kost (2008) démontrent également que la restructuration a été très peu utilisée par les apprenants débutants en raison du niveau de compétence plus élevé requis par l'utilisation de ce MRP. En effet, la restructuration et la création sémantique de mots impliquent la reformulation du message avec de nouveaux items lexicaux, tandis que la circonlocution implique l'illustration ou l'exemplification avec des objets ou des items lexicaux familiers, ce qui fait de la circonlocution l'option efficace, du point de vue du locuteur débutant, pour passer son message.

5.3.3 La demande d'aide

La demande d'aide est un MRP qui requiert l'assistance de l'interlocuteur plutôt que les ressources du locuteur. Le locuteur formule sa demande d'aide de façon directe (*What ... means ?* ou *How do you say... ?*) ou de façon indirecte en fournissant un stimulus verbal ou non verbal. Cette stratégie est difficile à adapter au modèle de Levelt, en partie parce que ce n'est pas le locuteur qui résout le problème, mais l'interlocuteur (Dörnyei et Kormos, 1998). Toutefois, en demandant de l'aide, le locuteur doit donner un indice à propos du mot qu'il/elle veut dire, et cet indice implique une utilisation stratégique de la langue; en effet, la principale différence entre les demandes d'aide directe et indirecte semble être que la dernière n'inclut pas d'indices lexicaux, mais démontre un besoin d'assistance (Poullisse, 1997, cité dans Dörnyei et Kormos 1998). Dörnyei et Kormos (1998), dans une perspective psycholinguistique, considèrent la demande d'aide comme un mécanisme de résolution de problèmes qui s'appuie sur l'interlocuteur plutôt que sur le système de

production langagière du locuteur lui-même en reprenant un mot (lemme) qui provient d'un stimulus verbal (une question ou un « je ne comprends pas » accompagne possiblement un indice lexical stratégique). Selon l'approche linguistique, la demande d'aide est une stratégie de réussite (Willems, 1987) et une stratégie interactionnelle (Tarone, 1977; Faerch et Kasper 1983; Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b). Comme il a été mentionné dans la section de modification de la grille, nous avons ajouté un MRP nommé « la consultation de document » (*Appeal to Authority*, Faersh et Kasper, 1983). La consultation de document consiste à se tourner vers une autre ressource que l'interlocuteur pour trouver la signification d'un élément lexical ou grammatical (consulter le dictionnaire, un appareil intelligent ou un document pédagogique) et ferait ainsi partie de la catégorie des stratégies de réussite et des stratégies interactionnelles. Les résultats démontrent que la demande d'aide a été significativement plus utilisée ($p < 0,05$) en face à face (5,9 %) qu'en mode synchrone (1,8 %). À partir de ces résultats, nous pourrions affirmer que l'interaction en face à face encourage les stratégies de réussite et les stratégies interactionnelles (Tarone, 1977; Faerch et Kasper 1983; Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b) et que le locuteur serait plus enclin à demander de l'aide pour enrichir son discours. De plus, le facteur du temps peut également être relié à l'utilisation de cette stratégie. En effet, selon Kost (2008), le fait que les participants aient eu plus de temps en face à face, comparativement au mode synchrone, favorise la réflexion, le questionnement et la demande d'aide. Enfin, la demande d'aide, considérée comme une stratégie interactionnelle par les deux approches, n'a été que très peu utilisée comparativement aux autres MRP lexicaux. Ces résultats correspondent également aux résultats de Kost (2008) qui a démontré que les apprenants élémentaires ont utilisé un large éventail de stratégies de communication lors des interactions en face à face, et plus particulièrement des stratégies directes et interactionnelles.

Afin d'aller plus loin et de connaître le MRP le plus utilisé à l'intérieur de la catégorie de la demande d'aide, nous avons comparé l'utilisation de chaque mécanisme selon le nombre d'occurrences. À l'intérieur de la catégorie de la demande d'aide, il y a trois types de MRP : la demande d'aide directe, la demande d'aide indirecte et la consultation de documents. Les résultats du Tableau 4.9 démontrent que la demande d'aide directe est plus utilisée que la demande d'aide indirecte, et ce, dans les deux modes d'interaction. De plus, le MRP de la consultation de documents a été utilisé à 24 % en face à face, mécanisme que nous n'avons pas pu observer en mode synchrone. La principale différence entre les demandes directe et indirecte réside dans la façon de manifester la demande d'aide. La demande d'aide directe est catégorique et fait gagner du temps au locuteur, tandis que la demande d'aide indirecte est détournée et prend plus de temps au locuteur pour atteindre son objectif (Dörnyei et Kormos 1998).

Pour conclure cette partie sur les MRP utilisés en mode synchrone et en face à face, nous pouvons affirmer que les MRP de substitution grammaticale, de réduction grammaticale et de pause sont plus fréquents en mode synchrone, tandis que les MRP de substitution, de reconceptualisation et de demande d'aide sont plus fréquents en face à face. De plus, les résultats trouvés en face à face quant à l'utilisation de stratégies directes (substitution et reconceptualisation) et interactionnelles (demande d'aide) sont conséquents avec les résultats de Kost (2008) qui a également trouvé que les apprenants débutants utilisaient davantage de stratégies directes et interactionnelles plutôt qu'indirectes.

5.3.4 La substitution grammaticale

La substitution grammaticale est l'action de changer les caractéristiques du mot, soit selon sa forme grammaticale, soit selon sa forme syntaxique (Dörnyei et Kormos,

1998). Ces procédés sont employés lorsque le locuteur manque de connaissances grammaticales, ce qui fait qu'il utilisera souvent les structures et les règles de sa L1 ou L3, phénomène appelé la « surgénéralisation ». L'observation des interactions orales nous indique que ces mécanismes sont significativement plus importants en mode synchrone qu'en face à face. En effet, la substitution grammaticale a été plus significative en mode synchrone (6,4 %) qu'en face à face (4,2 %), pour une valeur $p < 0,05$. Ces résultats indiquent que, dans le cadre du programme, la communication via la modalité audio en mode synchrone serait moins complexe lexicalement et syntaxiquement en comparaison à la communication en face à face. En effet, les participants ont significativement employé plus de MRP de substitution grammaticale lors de la CMOS via la modalité audio.

En ce qui concerne le type de MRP selon la catégorie, comme mentionné dans la section 4.2.4, la catégorie de la substitution grammaticale (voir Tableau 4.6) ne renferme pas de type de MRP, il n'est donc pas possible de déterminer quel type est le plus utilisé. Cependant, selon le nombre d'occurrences, il est possible de constater que la substitution grammaticale est l'un des MRP les plus utilisés en comparaison avec l'utilisation des autres mécanismes observés au cours de ce projet.

5.3.5 La réduction grammaticale

La réduction grammaticale est l'action d'utiliser une grammaire simplifiée en espérant que l'interlocuteur sera capable de reconstruire le sens grammatical à l'aide du contexte. La réduction grammaticale implique l'utilisation de l'infinitif des verbes, le non-accord des adjectifs ou l'omission du sujet. Les résultats de l'observation ont démontré que la réduction grammaticale était significativement plus associée au mode synchrone (6,7 % de la fréquence des utilisations) qu'au mode en face à face (3,2 %), ($p < 0,05$). Ces résultats de fréquence corroborent ceux d'Erben (1999), qui

affirme que la réduction de la complexité linguistique est utilisée dans l'environnement virtuel afin d'assurer des énoncés simples sans ambiguïté; et avec ceux de Kern (1995), qui soutient également que l'environnement médiatisé par ordinateur en mode synchrone entraîne un relâchement envers l'exactitude grammaticale ainsi qu'une moins grande cohérence et continuité dans le discours; et les résultats trouvés par Pyun (2003), qui a démontré que le discours, généré par les discussions en mode synchrone via la modalité audio, était moins complexe que les discussions en face à face. De plus, Erben (1999) a également observé que les interactions dans l'environnement de la CMO via la modalité audiographique étaient « réduites » dans le nombre d'échanges, mais « amplifiées » dans l'utilisation de stratégies telles que la répétition, la redondance et la vérification de la compréhension. Erben (1999) a également trouvé que l'utilisation des pratiques discursives « réduites » et « amplifiées » avait pour objectif de réduire les risques (ex. : réduire la complexité linguistique afin de s'assurer des énoncés simples et compréhensibles sans ambiguïté et amplifier pour expliquer, éclaircir ou commenter son propre message ou le message de l'autre).

En ce qui concerne l'utilisation du type de MRP au sein de la catégorie de la réduction grammaticale (voir Tableau 4.7), il n'est pas possible de déterminer le type le plus utilisé puisqu'il n'y a pas de sous-catégories. Cependant, selon le nombre d'occurrences, il est possible de constater que la réduction grammaticale est l'un des MRP les plus utilisés au cours de ce projet.

Pour conclure cette partie sur la substitution et la réduction grammaticale, nos résultats peuvent révéler que les MPR de substitution et de réduction grammaticale sont favorisés lors de la CMOS via la modalité audio dans le but de réduire la complexité et de garder l'interaction simple et directe (Erben, 1999) dans un

environnement où la communication est déjà affectée par le manque d'indices visuels (Skyles, 2005).

5.3.6 Les mécanismes de pause

Il existe quatre MRP dans cette catégorie : la pause non remplie, l'hésitation – le « euh... hum... » –, l'allongement du son et les mots de remplissage. Dans le cadre de notre analyse, nous nous sommes concentrée sur les catégories plutôt que sur les types, en raison de leur grand nombre. Nous parlerons ainsi des MRP de pause de façon globale. Les MRP de pause impliquent des silences et des « hum... euh... », qui sont utilisés pour maintenir l'apparence d'aisance (Dörnyei et Kormos, 1998), et l'allongement du son est pratique pour garder son tour de parole (Dörnyei et Kormos, 1998), tandis que les mots de remplissage impliquent l'utilisation d'expression vide de sens ou d'énoncés préfabriqués dans l'espoir de gagner du temps. Selon Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) et Dörnyei et Scott (1997), les mécanismes d'esquive (la pause et la répétition) sont des stratégies indirectes. Nos observations nous ont permis de constater que les MRP de la pause étaient plus significatifs lors de la communication en mode synchrone, où ils sont utilisés à 32,5 %, contre 27,1 % en communication en face à face. Comme nous l'avons démontré dans la section 5.2.3, le système de production des apprenants de niveau élémentaire combiné à la situation de communication où ils bénéficient moins de temps (10-15 minutes en mode synchrone et 20-25 minutes en face à face) pourraient entraîner l'augmentation du niveau de stress causant des difficultés à se concentrer et à trouver ses mots. Ainsi, afin de maintenir la conversation ouverte et de gagner du temps, les participants auraient tendance à utiliser plus de mécanismes de pause. Les conclusions d'Erben (1999) abondent dans le même sens et indiquent que la technologie entraîne une augmentation de l'utilisation des stratégies telles que la répétition, la redondance et la vérification de compréhension.

En ce qui concerne l'utilisation des types de MRP dans la catégorie des mécanismes de pause, les résultats du Tableau 4.10 permettent d'affirmer que le MRP de la pause, le « *euh... hum...* » a été le plus utilisé, et ce, dans les deux modes d'interaction. Les pauses non remplies et les mots de remplissage ont été utilisés de façon similaire, alors que les MRP d'allongement du son n'ont presque pas été utilisés. Selon Dörnyei (1995 ; Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b), le manque de temps pour traiter le message se réfère au délai lors de la transmission d'un message ou lors de la réponse, dû, entre autres, à un déficit de connaissances linguistiques. Ainsi, l'utilisation importante du « *euh... hum...* » par nos participants est probablement causée par le manque de ressources lexicales des apprenants débutants comme démontrée dans la section 5.2.1 et par le désir de maintenir son tour de parole tout en maintenant la conversation ouverte (Dörnyei et Kormos, 1998).

En conclusion, nos résultats sur l'utilisation des MRP indiquent que, premièrement, tous les MRP correspondent à la phase de planification et d'encodage du message selon le modèle de Levelt (1989; 1993; 1995). Ceci indique que les MRP sont utilisés pour faire face à des difficultés au moment de concevoir le message, c'est-à-dire au niveau de leur conceptualisation, étape qui requiert, évidemment, des connaissances du vocabulaire et des structures grammaticales, ce que les apprenants de niveau élémentaire ne maîtrisent que sommairement. De plus, ce constat est cohérent avec ce nous avons démontré dans la section 5.2 au sujet des principales difficultés de nature lexicales et grammaticales. Deuxièmement, tous les MRP lexicaux sont considérés comme des stratégies directes et interactionnelles, et les MRP d'esquive (la pause et la répétition) comme des stratégies indirectes (Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b). Nous avons trouvé que les participants utilisaient des MRP directs et interactionnels en face à face, tandis qu'ils utilisent des MRP directs et indirects en mode synchrone. Troisièmement, les MRP lexicaux sont plus utilisés en face à face, révélant ainsi que les participants auraient plus tendance à manipuler le lexique dans cet environnement

et à substituer et réduire les structures grammaticales en mode synchrone. Quatrièmement, les MRP de pause sont plus utilisés en mode synchrone, révélant ainsi que les participants auraient plus de difficulté à traiter le message en mode synchrone qu'en face à face. Une des raisons pour laquelle la principale difficulté en mode synchrone est le manque de temps pour traiter le message serait le rythme rapide de la communication en mode synchrone (Kern, 1995) et le temps réduit alloué à l'interaction en mode synchrone. La communication en mode synchrone offre différents outils de communication et le logiciel que nous avons utilisé permet de communiquer à la fois à l'oral et à l'écrit. Toutefois, les résultats de notre analyse démontrent que les participants n'ont pas utilisé cette modalité. Pourtant, la recherche suggère que l'utilisation de la messagerie instantanée en combinaison avec la modalité audio contribuent à réduire le stress lié à la production verbale et offrir une option supplémentaire pour exprimer son message (Kern, 1995). L'utilisation de cet outil pourrait aider les participants de l'atelier de français à se sentir plus à l'aise de communiquer en langue seconde dans le contexte de la communication synchrone propre à l'environnement de l'atelier (sur les heures de travail, à son bureau, en milieu anglophone).

5.4 Liens entre MRP et difficultés selon le mode (Question 3)

Finalement, rappelons notre troisième question de recherche : Quels sont les MRP les plus utilisés à l'intérieur de chaque catégorie de difficultés, et est-ce que cela varie selon le mode (face à face et synchrone)? Afin de répondre à ces questions, nous avons comparé les MRP selon la catégorie de difficultés dans le but de connaître quel est le MRP le plus utilisé pour pallier à une certaine difficulté, et à quel mode est associé ce MRP. Puisque nous avons déjà défini les difficultés dans la section 5.2, les prochaines sections traiteront de l'analyse des résultats en lien avec le cadre théorique.

5.4.1 Le manque de ressources lexicales

Rappelons d'abord que, selon nos résultats, le manque de ressources lexicales est la deuxième source de difficultés avec un pourcentage d'occurrence de 39 % des difficultés rencontrées lors des interactions dans les deux contextes de communication. Les MRP utilisés pour pallier le manque de ressources lexicales sont la simplification lexicale, la substitution lexicale, la reconceptualisation et la demande d'aide. À la lumière des résultats de la troisième question de recherche, nous avons trouvé que, globalement, le MRP le plus utilisé est celui de la substitution lexicale et que les MRP de reconceptualisation et de demandes d'aide sont associés au mode en face à face, tandis que les MRP de substitution lexicale sont associés au mode synchrone. D'abord, rappelons que la reconceptualisation consiste à analyser, décomposer et recombinaison une séquence de mots ou une partie du message, stratégie considérée, par l'approche psycholinguistique, comme un mécanisme de résolution de problème utilisé pour surmonter une difficulté au moment de l'extraction lexicale lors de la phase de la planification du message du modèle de Levelt. Ensuite, la demande d'aide fait partie de la catégorie des stratégies interactionnelles (Dörnyei et Scott, 1995a; 1995b; Faerch et Kasper, 1983; Tarone, 1977) et est utilisée pour compenser un manque de ressources lexicales. Comme il a été mentionné, il est difficile d'associer cette stratégie au modèle de Levelt puisque c'est en partie l'interlocuteur qui résout le problème et non le locuteur. En fonction de ces résultats, nous pourrions affirmer que lors des difficultés liées au manque de connaissances lexicales, les participants utilisent des MRP de reconceptualisation lexicale au moment de la planification du message (Dörnyei et Kormos, 1998; Poulisse, 1993), considérées comme des stratégies conceptuelles par Kellerman (1991); comme des stratégies analytiques par le groupe Nijmegen (Kellerman *et al.*, 1987) et des MRP de demande d'aide; et comme des stratégies interactionnelles par Dörnyei et Scott (1995a; 1995b), Faerch et Kasper (1983) et Tarone (1977).

Le MRP de substitution lexicale se définit par le remplacement du mot original par un mot alternatif ou un mot alternatif qui a subi une transformation affectée par la L1 ou la L2, ce que Dörnyei et Kormos (1998) appellent la substitution plus. Enfin, nous pouvons affirmer que, lorsque confrontés à un manque de ressources lexicales, les participants n'utilisent pas les mêmes MRP en mode synchrone qu'en face à face. Lors de la communication en synchrone, les participants vont avoir tendance à substituer un item lexical par un autre, tandis qu'en face à face, ils vont plutôt exemplifier, illustrer ou créer un mot, réorganiser le message pour se faire comprendre et interagir avec l'autre pour demander de l'aide.

5.4.2 Le manque de ressources grammaticales

D'abord, rappelons que le manque de ressources grammaticales est la troisième difficulté la plus rencontrée dans les deux contextes de communication avec un pourcentage d'occurrence de 9,7 % du total des difficultés. Selon les résultats, on utilise les mêmes MRP dans les deux modes, soit la réduction grammaticale et la substitution grammaticale à une fréquence similaire. Les résultats statistiques indiquent qu'il n'y a pas d'association significative entre le MRP et le mode quand les participants expérimentent des difficultés liées au manque de ressources grammaticales. Le manque de ressources grammaticales survient également lors de la phase de planification du message du modèle de Levelt, et est la prolongation du processus d'extraction lexicale.

5.4.3 Le manque de ressources phonologiques et articulatoires

Le manque de ressources phonologiques représente la difficulté la moins rencontrée dans les deux contextes de communication avec un faible pourcentage de 0,9 % du

total. Il consiste principalement à reproduire les sons, à découper proprement les syllabes et à lier les chaînes phonologiques dans le programme articuloire (Levelt, 1989). Le manque de ressources phonologiques ne contient qu'une seule catégorie, il a été alors impossible de faire la comparaison des catégories. Toutefois, celle-ci contient trois types de MRP : la récupération phonologique, la substitution phonologique et articuloire et l'utilisation de mots de similarité sonore. Le manque de ressources phonologiques et articuloires survient quand le locuteur a réussi à récupérer le mot approprié et qu'il a complété le processus grammatical. Ce résultat est cohérent avec le fait que les participants mobilisent d'abord leurs ressources pour le lexique et la grammaire et que lorsque ces deux difficultés sont surmontées, ils peuvent se concentrer sur la prononciation, c'est-à-dire, sur la structure phonologique et l'articuloire de l'item cible. La structure de surface a besoin d'être encodée phonologiquement et articulée proprement (Dörnyei et Kormos, 1998).

La raison pour laquelle ce MRP est aussi rare chez nos participants s'explique probablement par le fait que les apprenants élémentaires ont tendance à rencontrer davantage de difficultés liées au lexique et à la grammaire que de difficultés liées à la phonologie de ce lexique. Comme l'expliquent Dörnyei et Kormos (1998) et Levelt (1989), le manque de ressources phonologiques se présente une fois que les problèmes lexicaux et grammaticaux ont été surmontés, et que le locuteur est prêt à articuler son énoncé. Cela signifie que l'apprenant débutant est d'abord confronté aux problèmes lexicaux et grammaticaux, et la dernière étape à surmonter avant l'articulation de l'énoncé sera le manque de ressources phonologiques (Levelt, 1989). Ceci pourrait expliquer la faible occurrence de ce type de difficultés chez les apprenants débutants.

5.4.4 Le manque de temps pour traiter le message

Le manque de temps pour traiter le message représente la deuxième difficulté la plus rencontrée dans les deux contextes avec un pourcentage d'occurrence de 37,2 %. Les MRP employés pour pallier les difficultés reliées au manque de temps pour traiter le message sont des mécanismes de pause et de répétition. Ces MRP ne sont pas significativement associés à un mode en particulier, c'est-à-dire que, lorsque les participants rencontrent ce type de difficultés, ils utilisent en général les mêmes MRP en mode synchrone qu'en face à face. Les MRP de pause et de répétition sont des stratégies proposées par Dörnyei (1995) et intégrées à la taxonomie de Dörnyei et Scott (1995a; 1995b) et sont considérés comme des stratégies indirectes utilisées pour garder le droit de parole dans le but de continuer le message déjà entamé.

5.4.5 La réalisation d'un déficit dans son propre message

La réalisation d'un déficit dans son propre message est la cinquième difficulté la plus rencontrée avec un pourcentage d'occurrence de 4,6 %. Les MRP utilisés pour pallier cette difficulté sont l'autocorrection et le questionnement de vérification. Ces MRP ne sont pas associés significativement à un mode en particulier, c'est-à-dire que les deux MRP sont utilisés à fréquences égales dans les deux modes de communication.

5.4.6 La réalisation d'un déficit dans le message de l'autre

La réalisation d'un déficit dans le message de l'autre est la quatrième difficulté la plus rencontrée avec un pourcentage d'occurrences de 8,4 % du total des difficultés. Les MRP employés pour pallier les déficits dans le message de l'autre sont regroupés dans la catégorie de la négociation de sens, qui contient sept types de MRP : la demande de confirmation; la demande de répétition; la demande de précision; la

feinte de la compréhension; l'expression de la non-compréhension; la correction des autres; la supposition; le résumé interprétatif. Pour cette catégorie seulement, nous avons décidé d'analyser les types de MRP et non les catégories. Puisqu'il y en a seulement une, nous n'aurions rien pu comparer. Ainsi, nous avons analysé l'utilisation des types de MRP selon les modes et nous avons trouvé que, globalement, le type de MRP qui est le plus utilisé pour résoudre les difficultés dans le message de l'autre est la demande de confirmation et que lors de la comparaison des modes d'interaction, la demande de répétition est plus utilisée en mode face-à-face et que la correction des autres est plus utilisée en mode synchrone.

Pour conclure cette section, les résultats de la troisième question de recherche nous permettent d'affirmer que pour pallier le manque de ressources lexicales, les participants utilisent les mêmes MRP, mais dans des proportions significativement différentes. Ils utilisent significativement plus de MRP de reconceptualisation et de demande d'aide en face à face qu'en synchrone et plus de MRP de substitution lexicale en synchrone qu'en face à face. De plus, lors de la réalisation d'un déficit dans le message de l'autre, les participants ont tendance à utiliser la demande de répétition en mode face-à-face et la correction des autres en mode synchrone. La prochaine section discute des résultats obtenus lors de l'utilisation de la CMOS via la modalité écrite.

5.5 Utilisation de la modalité écrite lors de la CMOS

5.5.1 L'utilisation de la modalité écrite

Comme nous l'avons constaté avec les résultats, la modalité écrite via la messagerie instantanée offerte par le logiciel n'a pour ainsi dire pas été utilisée (0,3 %) lors des interactions en mode synchrone. Pourtant, comme nous avons pu le constater dans les

études analysées dans le cadre théorique, plusieurs chercheurs dans le domaine sont d'accord pour dire que la combinaison des outils technologiques, tels que la messagerie instantanée et à la modalité audio, est bénéfique au développement de la compétence orale (Blake 2012; Chanier et Vetter, 2006; Chun, 1994; Kern, 1995, Kost, 2008; Lee, 2002; Skyes, 2005; Smith, 2003; Warschauer, 1996. Parmi les avantages de l'utilisation des outils multimodaux, il y a : l'effet égalisateur de la messagerie instantanée sur la fréquence prise de parole par tous les participants (Chun, 1994; Kern, 1995; Pyun, 2003; Chanier et Vetter, 2006; Warschauer, 1996); l'augmentation de la complexité syntaxique (Kern 1995, Warschauer, 1996); la diminution du niveau de stress (Kern, 1995; Blake, 2012); l'augmentation de la motivation (Kost, 2008); le développement de la pragmatique (Skyes, 2005), l'utilisation de stratégies de communication (Chun, 1994; Kost, 2008; Lee, 2002, Skyes, 2005; Smith, 2003), l'occasion de produire des *outputs* et de recevoir des *inputs* tout en s'engageant dans la négociation de sens (Lee, 2002); et la possibilité de rejoindre différents styles d'apprenants en leur permettant de participer aux interactions en adoptant un autre style de communication (Kost, 2008). De plus, Lamy et Hampel (2007) soulignent que la combinaison de l'oral et de l'écrit supporte la production orale chez les faux débutants qui n'ont pas pratiqué la langue seconde depuis quelques années en leur permettant de regagner confiance en eux. Pelletier (2010) déclare que l'utilisation de la modalité écrite améliore l'expérience d'apprentissage des apprenants. Les résultats suggèrent que lorsque les apprenants réalisent une tâche langagière structurée, ils sont plus enclins à s'engager dans des pratiques langagières significatives et efficaces. Finalement, les résultats de l'étude de Wigham et Chanier (2013) démontrent que l'usage de la messagerie instantanée est influencé par l'attitude du tuteur envers celle-ci. Le tuteur qui utilise la messagerie instantanée va systématiquement entraîner les participants à également utiliser cette modalité et les tuteurs qui adoptent la modalité audio vont également entraîner le même effet. Finalement, selon Kost 2008, l'utilisation de la messagerie instantanée ralentit l'interaction, permettant ainsi aux apprenants de penser et de rédiger le

message qu'ils veulent communiquer, ce qui donne aux apprenants plus lents ou plus réservés l'opportunité de contribuer à l'interaction.

La conclusion, qui suit, nous permettra de réitérer les principaux résultats issus de notre recherche, d'exposer ses limites, d'indiquer ses implications pédagogiques ainsi que les perspectives pour des recherches futures.

CONCLUSION

En résumé, notre recherche, de nature descriptive (Mackey et Gass, 2005), expose les différentes difficultés de communication orale et les mécanismes de résolution de problème (MRP) des apprenants adultes de FLS. L'objectif principal de cette recherche était de décrire les difficultés et les MRP qui sont utilisés pour éviter le bris de communication par les apprenants de langue seconde en contexte de la salle de classe et en contexte de la CMOS. Nous avons formulé trois questions de recherche. Premièrement, « Quelles sont les difficultés de communication les plus souvent rencontrées par les apprenants adultes de FLS de niveau élémentaire lors d'interactions orales en face à face et lors d'interactions orales en mode synchrone, et y a-t-il des difficultés qui sont plus présentes dans un mode que dans un autre ? ». Pour répondre à ces questions, nous avons identifié les difficultés de communication en face à face et en mode synchrone au moyen de la grille de MRP inspirée de l'étude de Dörnyei et Kormos (1998). Deuxièmement, nous nous sommes demandée : « Quels sont les mécanismes de résolution de problème (MRP) les plus utilisés par les apprenants adultes de FLS de niveau élémentaire lors d'interactions orales face à face et lors d'interactions orales en mode synchrone, et y a-t-il des MRP qui sont plus utilisés dans un mode que dans l'autre ? ». Afin de répondre à ces questions, nous avons identifié les MRP utilisés par les apprenants en face à face et en mode synchrone avec la même grille d'observation. Troisièmement, nous nous sommes posée les questions suivantes : « Quels sont les MRP les plus utilisés à l'intérieur de chaque catégorie de difficultés ? Pour y répondre, nous avons identifié le MRP le plus utilisé pour chaque catégorie de difficultés, et ce dans les deux modes d'interaction.

Premièrement, à partir des résultats de la première question de recherche, nous pouvons affirmer que les principales difficultés rencontrées lors des interactions chez les apprenants adultes de niveau élémentaire sont le manque de ressources lexicales, le manque de ressources grammaticales et le manque de temps pour traiter le message. La comparaison entre les modes de communication nous a permis de déterminer que la difficulté liée au manque de ressources lexicales était plus présente en face à face, tandis que les difficultés liées au manque de ressources grammaticales et au manque de temps pour traiter le message étaient davantage associées au mode synchrone. Deuxièmement, à partir des résultats de la deuxième question de recherche, nous pouvons déclarer que les MRP les plus utilisés par les apprenants de niveau élémentaires sont : la substitution lexicale; la reconceptualisation; la demande d'aide; la substitution grammaticale; la réduction grammaticale; et la pause. Les MRP de substitution lexicale, de reconceptualisation et de demande d'aide sont significativement plus associés au mode en face à face tandis que les MRP de substitution grammaticale, de réduction grammaticale et de pause sont davantage associés au mode synchrone. Troisièmement, à partir des résultats de la troisième question de recherche, nous pouvons affirmer que la fréquence des MRP que les participants utilisent est significativement différente en face à face et en mode synchrone. Lors du manque de ressources lexicales, les participants de niveau élémentaire ont tendance à utiliser des MRP de reconceptualisation et de demande d'aide en face à face; tandis qu'ils vont utiliser des MRP de substitution lexicale en mode synchrone. Finalement, nous pouvons déclarer que le manque de ressources lexicales est la principale cause de difficultés chez les apprenants adultes de FLS de niveau élémentaire lors d'interactions en face à face; et que les principaux MRP utilisés pour pallier cette difficulté sont la reconceptualisation et la demande d'aide. Tandis qu'en mode synchrone, le manque de ressources grammaticales et le manque de temps pour traiter le message sont les principales sources de difficultés et que les principaux MRP utilisés pour les pallier sont les mêmes qu'en face à face.

6.1 Limites

D'abord, cette recherche n'examine pas toutes les facettes de l'interaction orale en classe de langue seconde. En effet, elle ne vise qu'à identifier et décrire les difficultés et les stratégies de communication orale dans deux contextes d'apprentissage, soit en face à face et en ligne. Le contexte et les visées sont donc assez réduits, il sera donc impossible de tirer des conclusions qui s'appliqueraient à d'autres aspects et d'autres contextes. Toutefois, ces données pourront en inciter d'autres à compléter ce tableau sommaire. Une autre limite pourrait venir du fait que la gratuité de l'atelier que nous avons utilisé pour recueillir nos données cause l'absentéisme et influence la participation des participants à chaque atelier. Il arrive que seulement la moitié des participants prévus pour chaque séance s'y présente. Nous pensons tout de même avoir eu un nombre de groupes suffisant pour arriver à des résultats intéressants. De plus, les conditions différentes des deux modes, dont le fait que le vocabulaire était présenté pour la première ou deuxième fois, et que les apprenants étaient de niveau élémentaire ont pu affecté les résultats que nous avons obtenus. D'ailleurs, il faudrait tenir compte du niveau des étudiants lorsque vient le temps de concevoir des activités basées sur l'utilisation de la CMOS, et de former les équipes de travail en fonction de leurs préférences, de leurs habiletés et de leur vitesse de frappe. Enfin, malgré les limites, ce projet a permis de mettre en lumière les différences de la communication orale entre le mode synchrone et le mode face à face chez les apprenants de niveau élémentaire. Cependant, il serait important que d'autres recherches sur les difficultés et les mécanismes de résolution de problèmes soient faites (en ajoutant de nouvelles variantes, en élargissant la population et en modifiant les activités) afin de corroborer les résultats que nous avons obtenus avec nos instruments de recherche.

6.2 Implications pédagogiques

La description de ces difficultés et MRP a permis d'identifier les différences entre les deux modes de communication. L'analyse de ces différences nous a menée à la suggestion de pistes d'enseignement reliées à une présentation différenciée des stratégies de communication qui prend en compte les différences spécifiques au niveau du contexte et des difficultés de communication dans deux modes comparés (face à face et synchrone).

Ainsi, avant même de s'inscrire à un cours d'apprentissage de langues en format mixte, Blake (2012) et Young et Pettigrew (2012) recommandent aux formateurs et aux enseignants de bien renseigner les étudiants au sujet des exigences de la formation mixte et d'expliquer qu'un haut degré d'attention et d'organisation est requis pour que la formation soit profitable.

De plus, en début de parcours, la connaissance du profil sociodémographique des étudiants, de leurs habilités et leurs préférences face à l'utilisation de la technologie dans un cours de langue, assure une meilleure cohérence de la pédagogie adoptée, et par conséquent, permet de bonifier la qualité de l'enseignement et des programmes (Jezak, 2011). Pour ce faire, nous avons présenté un questionnaire de préférences technologique aux participants de notre projet afin d'identifier leurs préférences et leurs appréhensions. Une analyse des résultats suggère que, la grande majorité des participants (79 %) considèrent avoir les compétences pour utiliser la technologie et que la plupart (72 %) se considèrent comme bons pour gérer les problèmes technologiques. Toutefois, le fait d'être confiant à prendre part à des activités orales en mode synchrone est partagé : 29 % sont confiants, 29 % sont plutôt confiants et 21 % sont légèrement craintifs. Ceci expliquerait le fait que 65 % des participants préfèrent les interactions orales en face à face, et que 57 % n'apprécient pas les

interactions en mode synchrone, dont 36 % n'aiment pas ce mode de communication dans le contexte de l'atelier de français. De plus, 65 % estiment qu'il est avantageux d'interagir en classe pour développer la compétence orale, alors que 72 % croient qu'il n'y a pas vraiment d'avantages à interagir en mode synchrone pour développer cette compétence. Finalement, 57 % se considèrent nerveux de parler en français en face à face et 72 % en mode synchrone. Ces résultats révèlent que les participants de notre étude sont généralement à l'aise avec la technologie, mais qu'ils ne seraient pas tous enclins à l'utiliser pour pratiquer la compétence langagière. En effet, la plupart préfèrent les interactions en face à face et considère que ce mode serait plus avantageux que le mode en synchrone pour l'amélioration de l'oral. De plus la nervosité de parler la langue cible a un niveau élémentaire est commun, seulement, les résultats du questionnaire démontrent qu'ils le sont plus en mode synchrone. Il est important de prendre ces facteurs en considération afin de guider les pratiques futures lors de l'implémentation d'une formation hybride dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde.

À la lumière des lectures faites et des résultats obtenus du questionnaire de préférences, nous croyons que la formation adéquate à l'utilisation de la technologie, tant chez les instructeurs que chez les étudiants, est l'un des facteurs déterminants de la réussite d'un cours de langue en format hybride. La préparation et la maîtrise de la technologie permettent de réduire l'anxiété, un obstacle important pour les apprenants de langue seconde (Horwitz et Cope, 1986), et de faire en sorte que les étudiants puissent se concentrer sur la langue et non sur la technologie, ce qui favorise l'apprentissage de la langue. Voici quelques recommandations concernant l'implémentation de la technologie dans un programme de langue tirées des ouvrages des différents auteurs présentés dans le cadre de cette recherche :

- Fournir une formation adéquate aux instructeurs qui travaillent dans un environnement multimodal et de leur faire connaître les stratégies nécessaires pour y travailler efficacement (Wigham et Chanier, 2013).

- Fournir un CD-ROM d'introduction et d'autoformation au logiciel que les étudiants reçoivent avant que le cours commence (Hampel et Hauck, 2004). Toutefois, d'un point de vue technique, de moins en moins d'ordinateurs sont équipés de lecteurs de CD-ROM ; nous suggérons donc que ces informations soient mises à disposition en ligne.
- Se familiariser avec l'environnement avant de l'utiliser et avoir toutes les ressources à portée de main pour réussir l'implémentation d'un cours en ligne (Hampel et Hauck, 2004).
- Mettre à la disposition un numéro ou un lien internet en cas de problèmes techniques (Goertler, 2012).
- Créer des activités pédagogiques visant à développer la maîtrise des outils technologiques (Goertler, 2012).

Troisièmement, Goertler (2012) recommande, autant que possible, d'utiliser des programmes ou des méthodes individualisés qui s'adaptent à la performance des apprenants et d'offrir une alternative selon les besoins. De plus, l'auteur affirme qu'il est primordial d'inclure une grande variété de supports médias afin de répondre à différents styles d'apprentissage ainsi que de fournir des opportunités d'interactions variées qui incluent différentes modalités (écrite, audio, vidéo) dans différents environnements (synchrone et asynchrone), qui sont réels ou fictifs, avec différents interlocuteurs (pairs, enseignants, locuteurs natifs et non natifs). Il est important de s'assurer que la matière à l'étude en ligne (asynchrone ou synchrone) réinvestisse les notions vues en salle de classe et offre des opportunités supplémentaires pour l'apprentissage.

Sauro (2009) recommande également de prendre en compte le niveau des étudiants lorsque vient le temps de concevoir des activités basées sur l'utilisation de la CMOS, de former les équipes de travail en fonction de leurs préférences, de leurs habiletés et de leur vitesse de frappe. Dans notre cas, cette recommandation est d'autant plus pertinente, puisque que nos participants n'ont pas utilisé la messagerie instantanée et

que, possiblement, si nous nous serions attardés à la conception des équipes, nous aurions peut-être pu favoriser une utilisation plus accrue de la modalité écrite.

Bueno (2011) a prouvé que les tâches d'interactions via la CMOS modalité audio, avec des partenaires de L1 différentes, ont eu un effet plus positif sur la compétence orale que par le mode en face à face avec des partenaires de même L1.

Oliver et Trigwell (2005), quant à eux, recommandent d'inciter les étudiants à essayer plusieurs types de documentations, de présentations et d'activités (ex. : la messagerie instantanée et le partage de documents), de les renseigner sur la façon de les exploiter et de promouvoir leur variation (Oliver et Trigwell, 2005).

Goertler (2012) recommande de créer des occasions pour que les étudiants communiquent entre eux (interactions via la CMOA ou la CMOS) de façon à former une communauté et développer un sentiment d'appartenance au sein du groupe.

Young et Pettigrew (2012) suggèrent de mettre à la disposition des étudiants un outil d'autoévaluation pour qu'ils puissent progressivement mesurer le développement de leurs compétences (ex. : un questionnaire d'autoévaluation des pratiques et des connaissances acquises pour vérifier l'attention et évaluer les progrès), spécialement dans un contexte comme celui de l'atelier auquel nos participants étaient inscrits où il n'y a pas d'évaluation finale.

D'autre part, ces connaissances permettront de mettre à jour la liste des stratégies de communication orale de Dörnyei et Scott (1997) et de créer une classification des stratégies de communication orale en synchrone, d'enrichir la formation des enseignants en mettant à leur disposition une synthèse qui leur permettra d'être à l'affût des difficultés et des stratégies dans les deux modes visés, et enfin, d'aider les

apprenants à mieux interagir en suggérant, entre autres, des stratégies propres à chacun des deux modes de communication, stratégies qui pourraient ultimement faire l'objet d'un enseignement.

6.2.1 L'enseignement des stratégies

Nous avons pu constater à la lumière des résultats que les stratégies utilisées en mode synchrone sont des stratégies de réduction et d'évitement, alors que les stratégies en face à face sont des stratégies d'accomplissement. Premièrement, dans le but d'améliorer la qualité des interactions et l'apprentissage des étudiants du programme, il serait intéressant de conscientiser les participants aux différences entre les deux modes de communication et de les informer des stratégies à adopter dans chaque environnement. De la même façon, Dörnyei et Kormos (1998) suggèrent de conscientiser les participants à la nature de la gestion des problèmes et des différents mécanismes de résolution de problèmes vers lesquels ils peuvent se tourner en cas de difficultés. Les auteurs affirment que la compréhension des difficultés de communication peut avoir un impact important, non seulement sur l'apprentissage de la L2, mais aussi sur la pédagogie en L2. En effet, les mécanismes de résolution de problèmes utilisés par les apprenants peuvent fournir aux enseignants de langue une meilleure compréhension des difficultés langagières, et conséquemment, ils peuvent élaborer une intervention ciblée et efficace. Dörnyei (1995) suggère que l'enseignement des stratégies de communication contribue à améliorer la qualité des énoncés générés par les étudiants et à créer un sentiment de sécurité chez les apprenants en leur laissant une marge de manœuvre pour surmonter leurs difficultés. Selon ces auteurs, afin de réussir la mise en œuvre d'un enseignement des stratégies de communication, il faudrait d'abord conscientiser les apprenants à la nature et au potentiel communicatif des stratégies de communication, puis les encourager à prendre des risques et à les utiliser. Deuxièmement, Dörnyei (1995) et Dörnyei et

Kormos (1998) proposent que l'enseignement des stratégies qui traitent des problèmes de communication soit intégré dans le matériel de langue et que les apprenants bénéficient de temps et d'occasions pour mettre en pratique ces stratégies à travers des activités en salle de classe. Ensuite, il faudrait fournir des exemples d'utilisation de certaines stratégies de communication, c'est-à-dire, modéliser l'utilisation des stratégies dans des situations de communications particulières. Effectivement, il faudrait enseigner les stratégies de communication directement en présentant les dispositifs linguistiques (la métaphore, la comparaison, l'allitération et l'utilisation des onomatopées) pour les verbaliser et, évidemment, donner des occasions pour la pratique de l'utilisation de ces stratégies.

En outre, Scarcella (1990) suggère d'enseigner des stratégies de communication qui aident les apprenants à surmonter les difficultés et à assurer une expérience d'apprentissage positive en établissant un climat non stressant dans lequel les erreurs sont permises. De la même façon, Berejano *et al.* (1997) et Nakatani (2005) confirment que les stratégies d'interaction doivent être apprises avant le travail en groupe pour permettre aux étudiants de modifier de façon concrète leurs interactions. Jimeshinajed (2011) suggère également que l'enseignement des stratégies qui traitent des problèmes de communication devrait être intégré dans le matériel de langue et que les apprenants devraient bénéficier de temps et d'occasions pour mettre en pratique ces stratégies à travers des activités en salle de classe. Goertler (2012) suggère d'enseigner des stratégies efficaces aux apprenants afin de faciliter la navigation entre les tâches en face à face et en ligne. L'enseignant devrait aussi fournir de la rétroaction immédiate, autant que possible, et utiliser des outils de compte-rendu et d'analyse pour améliorer le matériel d'enseignement. Finalement, Wigham et Chanier (2013) indiquent qu'il est essentiel de fournir une formation adéquate aux instructeurs qui travaillent dans un environnement multimodal et de leur faire connaître les stratégies nécessaires pour y travailler efficacement. L'étude

suggère également qu'une des façons de corriger les erreurs de langue pourrait être l'utilisation de la CMO qui inclut les modalités audio et écrite.

En conclusion, l'identification des difficultés permet aux enseignants de faire des interventions ciblées et efficaces, selon les difficultés des apprenants et le contexte d'apprentissage.

6.3 Perspectives de la recherche

Finalement, l'observation des interactions orales entre apprenants de niveau élémentaire dans le contexte de l'apprentissage mixte est pertinente parce qu'elle nous renseigne à propos des difficultés et des mécanismes de résolution de problèmes en face à face et en ligne. Notre recherche nous a permis de déterminer quelles difficultés étaient davantage rencontrées en face à face et en ligne et quels sont les mécanismes de résolution de problèmes les plus utilisés en face à face et en ligne et si les mêmes MRP sont utilisés pour le même type de difficultés selon le mode de communication. Grâce à la grille d'observation que nous avons élaborée pour ce projet, nous avons maintenant plus d'information à propos des difficultés et des mécanismes de résolution de problème utilisés par les apprenants de niveau élémentaire et les différences entre les modes de communication. Ces informations, de pair avec la grille d'observation, pourraient permettre d'effectuer d'autres recherches afin d'en apprendre davantage sur « comment » intégrer les MRP à l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte d'apprentissage mixte afin d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés et ainsi contribuer à l'amélioration de leur compétence orale. De plus, il serait important d'aller investiguer dans d'autres programmes offrant l'apprentissage d'une langue seconde en format mixte et de comparer le type d'enseignement, les tâches d'interaction orales proposées (jeux de rôles), le matériel utilisé et le programme exploité en mode synchrone (logiciel, outils

multimodaux) dans l'objectif de déterminer les différences et les similarités des difficultés et des MRP et pour quelles raisons. D'autre part, il serait important d'intégrer l'enseignement de MRP efficaces dans le contexte de l'apprentissage hybride et de faire un enseignement différencié selon les modes de communication. Enfin, plus de recherche est nécessaire afin d'optimiser les pratiques et d'améliorer les interactions orales chez les apprenants de niveau débutant et élémentaire dans le contexte de l'apprentissage mixte, ce qui contribuerait grandement à éclairer la pratique enseignante.

ANNEXE A

TABLEAU 1 : QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET DE PRÉFÉRENCES

- ✓ The purpose of this questionnaire is to gather general descriptive information.
- ✓ Rest assured they will remain confidential and anonymous. We ask you to put your name to be able to associate this questionnaire to your consent form.
- ✓ You are free to refuse to answer questions or even entire questionnaire.
- ✓ In the following section you will find a number of statements that reflect your ability and preferences toward learning a second language using technologies.
- ✓ For each statement, check the column that best reflects your opinion.

General information

1. Name:
2. Man Woman
3. Age:
4. Occupation:
5. Country of birth:
6. Native language:
7. Other spoken language(s):

Perceptual preferences									
Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree			Strongly agree		
1	2	3	4	5			6		
				1	2	3	4	5	6
1. I am adept with new technologies.									
2. I consider myself good at using new technologies.									
3. I am good at handling technological problems.									
4. I am confident to take part in an online oral activity.									
5. I prefer face-to-face oral activities.									
6. I prefer online oral activities.									
7. I feel there are more benefits for my overall oral competencies to work face to face.									
8. I feel there are more benefits for my overall oral competencies to work online.									
9. I feel anxious when speaking French in face-to-face oral activities.									
10. I feel anxious when speaking French in online oral activities.									

ANNEXE B

DESCRIPTION DES JEUX DE RÔLES

Jeu de rôle 1 en face à face (La vie de bureau semaine 3)

Objectif : Décrire un climat de travail

Tâche : Décrivez vos habitudes de travail, discutez de vos activités quotidiennes et de votre ambiance de travail en utilisant la négation, des adverbes de temps et des adjectifs appropriés.

Consigne : En équipe de deux et à tour de rôle, décrivez votre routine de travail.

Activité 1 :

1. Parlez de vos habitudes en utilisant des adverbes de temps (« d'abord, je... », « ensuite, je... », « puis, je... », « je ... aussi... » « enfin, je... »).
2. Parlez de vos habitudes en utilisant des formules de négation (« je ne travaille jamais après 16h »/ « je n'arrive pas souvent en retard... »/ « Je ne parle à personne quand je suis concentré(e) », etc.).

Activité 2 :

Votre professeur vous remettra deux listes : une liste d'adjectifs pour décrire l'ambiance générale de votre milieu de travail et une liste de questions sur votre climat de travail (cf. annexe). En équipe de deux et à tour de rôle :

1. Choisissez des adjectifs pour décrire le climat / l'ambiance / l'atmosphère général(e) de votre milieu de travail. Expliquez pourquoi vous avez choisi ces adjectifs (« Mon climat de travail est agréable parce que mes collègues sont sympathiques. », « Mon climat de travail est motivant parce que j'ai beaucoup de responsabilités. »).
2. Donnez des détails à votre coéquipier sur votre climat de travail. Vous pouvez trouver des idées à développer en consultant la liste de questions.

ANNEXE- Adjectifs et questions

Liste d'adjectifs pour décrire l'ambiance générale de votre milieu de travail :

Adjectifs positifs			
Amical	Enthousiaste	Exaltant	Calme
Accueillant	Sympathique	Motivant	Relaxant
Chaleureux	Agréable	Performant	Reposant
Cordial	Amusant	Productif	Silencieux
Convivial	Distrayant	Stimulant	Tranquille
Adjectifs négatifs			
Froid	Difficile	Tendu	Monotone
Glacial	Éreintant	Ennuyant	Bruyant
Hostile	Fatigant	Décourageant	Assourdissant
Hypocrite	Lourd	Démoralisant	Tumultueux
Malsain	Mauvais	Démotivant	
Nocif	Pénible	Déprimant	
Nuisible	Stressant	Désagréable	

Liste de questions pour décrire votre climat de travail :

Votre travail :

- Quelles sont vos responsabilités? Est-ce que la charge de travail est adéquate? Les tâches sont-elles claires?
- Avez-vous assez d'autonomie/ de liberté pour faire votre travail ?

Vos conditions de travail :

- Vos ressources (financières/ matérielles) sont-elles suffisantes?
- Pouvez-vous aménager votre temps de travail? Avez-vous des horaires flexibles?

Vos relations avec vos collègues :

- Les réunions de travail sont-elles efficaces?

- Que pensez-vous des compétences de vos collègues?/ du comportement de vos collègues?
- Y a-t-il un bon esprit d'équipe (objectifs communs/ soutien, confiance et respect/ sentiment d'appartenance/ appréciation et reconnaissance/ communication ouverte et échanges d'idées)?

Vos relations avec votre supérieur et la haute direction :

- Votre supérieur traite-t-il ses employés avec respect et dignité?
- La haute direction est-elle disponible pour son personnel/ pour les employés?/ Est-elle ouverte à écouter, à discuter des problèmes et à les régler rapidement?

La rémunération :

- Est-ce que votre rémunération correspond à votre rendement et à vos compétences?

Jeu de rôle 2 en face à face (La vie de bureau semaine 4)

Objectifs : Proposer, planifier une activité à caractère social et en discuter

Tâche : Parlez de vos activités sportives, invitez des collègues à se joindre à une activité / acceptez ou refusez une invitation.

Consignes : En équipe de 2 ou 3, posez-vous des questions sur vos activités sportives. Discutez-en (discuter de quelque chose)

Activité 1 :

Questions possibles pour amorcer la discussion :

Fais-tu / Faites-vous du sport? Quelles sont tes / vos activités sportives préférées? De quel équipement as-tu / avez-vous besoin pour faire ce sport? À quelle fréquence est-ce que tu t'entraînes / vous vous entraînez? Combien de fois par semaine pratiques-tu / pratiquez-vous ce sport? Participes-tu / Participez-vous à des activités récréatives organisées par ton / votre département? Si oui, lesquelles et pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Quelques verbes importants :

- FAIRE + de + article défini + activité sportive. Ex. : Je fais de la natation. J'en fais. Je fais du karaté. J'en fais.
- JOUER + à + article défini + sports d'équipe et jeux. Ex. : Je joue au soccer. J'y joue. Je joue aux cartes. J'y joue.
- AIMER, PRÉFÉRER, ADORER, DÉTESTER (verbes de goût) + article défini (le, la, les, l'). Ex. : J'adore le ski alpin mais je déteste le ski de fond.

Liste d'activités sportives possibles :

- Du badminton, du basketball, du football, du karaté, du patin à roues alignées, du patin à glace, du ski de fond, de l'équitation, de l'escalade, de la course à pied, de la glissade, de la natation, de la randonnée pédestre, de la voile, du ski alpin, de la planche à voile, de la bicyclette, du golf, du tennis, du hockey, de la raquette, du soccer, etc.

Adverbes de fréquence et d'intensité

- Fréquence : jamais, rarement, parfois, quelquefois, souvent, habituellement, toujours, etc. Intensité : pas du tout de, un peu de, beaucoup de, etc.

Activité 2 :

Mise en situation :

En équipe de 2 ou 3, créez un dialogue :

- Une personne doit proposer une randonnée pédestre (utilisation des expressions de but, de cause, etc., utilisation des pronoms « en » et « y », utilisation des adverbes de fréquence).
- Une personne doit accepter l'invitation (utilisation des marqueurs interrogatifs).
- Une personne doit refuser l'invitation (utilisation de la négation).
- Discutez ensemble de ce qu'il faut apporter et du prix de l'équipement.

Comment faire :

- Proposer l'activité :

Qu'est-ce que vous faites cette fin de semaine?/ Est-ce que vous aimez les randonnées pédestres?/ Avez-vous déjà fait de la randonnée pédestre?...

- Vendre l'activité :

C'est vraiment agréable/ C'est un bon exercice physique/ C'est relaxant/ On pourrait profiter des paysages/ Ça serait l'occasion de décompresser/ de se réunir/ de se détacher du travail...

- Accepter l'invitation :

Ça serait génial!/ Bonne idée!/ Moi ça me tente vraiment!/ Où est-ce qu'on irait? Quand est-ce qu'on partirait?/ Comment est-ce qu'on y va, en voiture? en autobus? À quelle heure est-ce qu'on partirait?/ Qui d'autre viendrait?...

- Refuser l'invitation :

Je regrette mais je ne peux pas/ Je n'ai aucune envie d'y aller/ Je n'ai vraiment pas envie d'y aller/ Je ne peux rien faire cette fin de semaine, j'ai un rapport à remettre/ Je suis désolé(e) mais c'est trop cher pour moi...

- Équipement :

Un short de randonnée (65 \$)/ Des bottes de randonnée (195 \$)/ Des chaussettes de randonnée (20 \$)/ Un maillot de corps en cas de chaleur (45 \$)/ Un pantalon léger (95 \$)/ Un survêtement imperméable (200 \$)/ Une veste molletonnée pour les températures fraîches (95 \$)/ Des lunettes de soleil avec protection UV (34 \$)/ De l'écran solaire (11 \$)/ Un chasse-moustiques (9 \$)/ Un sac à dos (99 \$)/ Des jumelles (59 \$)/ Un appareil photo (190 \$)/ Une trousse de premiers soins (42 \$)/ Un couteau suisse (69 \$)/ Un sifflet en cas de problèmes (5 \$)/ Une bouteille d'eau (6 \$)/ Un recueil de cartes de la région et des sentiers (28 \$).

Liste de vocabulaire tirée de l'ouvrage de Flavia Garcia : *En avant la grammaire, niveau débutant*. Montréal: Marcel Didier, p. 96.

Jeu de rôle 3 en face à face (Le service à la clientèle semaine 3)

Objectif : Passer une commande

Tâche : Passez une commande chez Bureau en gros en utilisant les données chiffrées et les quantités.

Consignes : En équipe de deux, vous appelez l'autre personne en improvisant une situation de conversation téléphonique.

Activité no 1 : Le protocole téléphonique de base.

Lisez d'abord le protocole téléphonique de base et ensuite inspirez-vous-en pour créer une mise en situation au téléphone.

Si vous répondez au téléphone :

Département de microbiologie, bonjour ! Lise Morin, bonjour !

Si vous voulez parler à une autre personne que celle qui répond :

Bonjour, est-ce que je pourrais parler à M. Gingras, s'il vous plaît ? Bonjour, j'aimerais parler à M. Gingras, s'il vous plaît.

Si vous désirez connaître l'identité de votre interlocuteur :

C'est de la part de qui, s'il vous plaît? Puis-je savoir qui est à l'appareil/qui appelle?

Si vous devez faire patienter votre interlocuteur :

Un moment / Un instant, s'il vous plaît. Mme Lalonde est déjà au téléphone. Désirez-vous patienter?

Si vous devez prendre un message :

Je regrette, Mme Lalonde n'est pas à son bureau en ce moment. Désirez-vous lui laisser un message? Je regrette, Mme Lalonde est en réunion présentement. Aimeriez-vous lui laisser un message?

Après avoir pris le message :

Très bien, je lui remets votre message aussitôt que possible.

Si vous n'avez pas bien compris le nom ou le numéro de téléphone :

Pouvez-vous répéter, s'il vous plaît? Pardon? Pouvez-vous épeler votre nom, s'il vous plaît?

Pour laisser un message

- Pouvez-vous dire à ... que j'ai appelé? - J'aimerais laisser un message à Mme ... - Pourriez-vous lui transmettre ce message... ?- Mon numéro de téléphone est le ...- Dites-lui de me rappeler au numéro suivant...

Quand la conversation est terminée :

Merci (d'avoir appelé), au revoir ! Je vous remercie beaucoup. Au revoir !

Si vous devez vous excuser : Je suis vraiment désolé(e) de...cet inconvénient/ Je m'excuse du retard de livraison (DE + NOM) Je suis désolé de vous faire attendre (DE + VERBE INF) Excusez-moi, j'ai dû faire un **mauvais numéro** -Je me suis trompé(e) de numéro. Vous avez fait erreur. – Désolé, il n'y a pas de Mme... à ce numéro.

Activité no 2 : La commande au téléphone

Lisez d'abord le dialogue de la commande au téléphone, et ensuite, créez une mise en situation dans le but de passer une commande. Soyez inventifs!

La commande au téléphone.

Lisez le texte :

- Bureau en Gros, bonjour ! Comment puis-je vous aider?
- Bonjour, mon nom est Yvon Lafleur de la faculté d'Éducation de l'Université McGill. J'appelle pour faire une commande.
- Oui, monsieur, je vous écoute. De quoi avez-vous besoin?
- J'ai besoin d'une boîte de papier format lettre. Combien ça coûte?
- Nous avons en spécial des boîtes de papier recyclé de 4 000 feuilles à 35,99 \$ ou des boîtes de papier régulier format lettre de 5 000 feuilles à 49,99 \$.

- Je vais prendre la boîte bon marché. Je n'utilise pas beaucoup de papier. J'ai aussi besoin d'une douzaine de crayons noirs et d'un paquet d'enveloppes à fenêtre. Pouvez-vous faire la livraison?
- Certainement, monsieur. Quelle est l'adresse de livraison?
- L'adresse est : 1010, Sherbrooke Ouest, bureau 204, Montréal, code postal : H3A 2P5
- Et quel est votre numéro de téléphone?
- Mon numéro de téléphone est le 398-6527, poste 5519.
- Parfait M. Lafleur. Nous allons livrer votre commande demain matin. Merci beaucoup et bonne journée!
- Merci d'avoir magasiné chez Bureau en Gros. Au revoir!

Jeu de rôle 4 en face à face (La service à la clientèle semaine 4)

Objectif : Faire une réservation au téléphone

Tâche : Faites et annulez une réservation au téléphone tout en utilisant la négation si nécessaire.

Consignes : En équipe de deux, créez deux mises en situation sur la réservation et l'annulation d'une chambre d'hôtel.

Activité no.1. Faire une réservation au téléphone

Votre patron a une conférence à Paris. Faites la réservation de sa chambre d'hôtel et de son billet d'avion d'après le modèle Faire une réservation au téléphone.

Activité no 2 : Annuler une réservation au téléphone

Inversez les rôles et appelez pour les annuler. Utilisez la négation.

Jeu de rôle 1 en ligne (La vie de bureau Semaine 3)

Objectif : Décrire un climat de travail

Tâche : Parlez de vos conditions de travail.

Consignes : En équipe de deux, créez une mise en situation sur la rencontre d'un employé et d'un membre du syndicat.

Activité no 1 :

Personne A : Vous êtes membre d'un syndicat professionnel et vous souhaitez vous renseigner sur les conditions de travail d'une personne B. Posez-lui des questions sur son climat de travail.

Personne B : Un syndicat professionnel vous approche pour vous poser des questions au sujet de votre climat de travail. Décrivez-lui votre climat de travail en répondant à ses questions.

CONSEILS PRATIQUES

- N'oubliez pas d'utiliser la liste des questions et les notions vues en classe (la négation, les adverbes de temps, les adjectifs sur le climat, etc.)!
- L'heure de votre rendez-vous à distance, le rôle que vous devrez jouer et les noms de vos partenaires vous seront transmis par votre professeur.

Jeu de rôle 2 en ligne (Le service à la clientèle Semaine 3)

Objectif : Passer une commande

Tâche : S'entendre et régler les problèmes d'une commande.

Consignes : En groupe de trois, simulez une situation de retard de livraison d'une commande. Partagez les rôles.

Activité no 1 :

Vous êtes :

- Le préposé du Bureau en Gros - vous l'avez envoyée à temps, vous contactez Postes Canada.
- Le client- vous attendez depuis 4 jours et la commande n'arrive pas.
- Le préposé du Service à la clientèle de Postes Canada – informations différentes sur l'adresse et le numéro de téléphone comparativement à celles du client.

CONSEILS PRATIQUES

* N'oubliez pas de réutiliser au maximum le vocabulaire et la grammaire vus en classe!

L'heure de votre rendez-vous à distance et le nom de votre partenaire vous seront transmis par votre professeur.

Jeu de rôle 3 en ligne (La vie de bureau semaine 4)

Objectifs : Convaincre et persuader

Tâche : Proposer une activité et en discuter

Consignes : Vous êtes en équipe de trois. Chacun de vous choisit une situation et formule un message. Les autres membres de l'équipe l'écoutent et forment leur critique.

Mise en situation 1 :

Personne A : Vous voulez participer au Tour de l'Île de Montréal (tour de la ville à vélo) qui aura lieu le 1er juin. Vous décidez d'inviter un collègue à faire l'activité avec vous. Vous devez dire à votre collègue ce qu'il doit acheter comme équipement.

- Vocabulaire illustré du bon cycliste...

Personne B : L'activité proposée par la personne A vous intéresse et vous lui posez des questions pour avoir des informations plus précises sur ce qu'il faut acheter comme équipement.

Mise en situation 2:

Personne A : Vous voulez participer à une randonnée pédestre. Vous décidez d'inviter un collègue à faire l'activité avec vous. Vous devez dire à votre collègue ce qu'il doit acheter comme équipement (Voir document *activité en classe*).

Personne B : L'activité proposée par la personne A ne vous intéresse pas. Vous posez des questions sur l'équipement puis vous refusez l'invitation.

CONSEILS PRATIQUES

N'oubliez pas d'utiliser les marqueurs interrogatifs (quand, où, comment, etc.), la

négation, les pronoms « en » et « y », les expressions de but, de cause, etc.

L'heure de votre rendez-vous à distance, le rôle que vous devrez jouer et les noms de vos partenaires vous seront transmis par votre professeur.

Jeu de rôle 4 en ligne (Le service à la clientèle Semaine 4)

Objectif : Parler au téléphone

Tâche : Laisser un message téléphonique pour aviser d'une absence.

Consignes : Vous êtes en équipe de trois. Chacun de vous choisit une situation et formule un message. Les autres membres de l'équipe l'écoutent et formulent leur critique.

Mise en situation:

- Situation 1 : Vous ne pouvez pas venir à votre prochain cours de français
- Situation 2 : Vous ne pouvez pas venir travailler demain.
- Situation 3 : Vous vous absentez à votre réunion de demain.

L'heure de votre rendez-vous à distance et le nom de vos partenaires vous seront transmis par votre professeur.

ANNEXE C

**TABLEAU 2 : GRILLE D'OBSERVATION DES MÉCANISMES DE
RÉSOLUTION DE PROBLÈMES ET DES DIFFICULTÉS DE
COMMUNICATION ORALE LORS DES INTERACTIONS EN FACE-A-FACE
ET EN LIGNE**

Code	Catégorie de difficultés	Catégorie de MRP	Type de MPR	Définition	Exemple
1	Manque de ressources lexicales	Simplification lexicale	Abandon du message	Laisser un message inachevé à cause d'une difficulté langagière.	S9 Non, non. ((Longue pause)) (s10 fait signe à s9 que ce n'est pas grave et elle rit) S9 abandonne le mot qu'il cherche
2	Manque de ressources lexicales	Simplification lexicale	Réduction du message	Réduire le message en évitant certaines structures langagières ou des sujets considérés problématiques langagièrement parlant ou en laissant certains éléments à cause d'un manque de ressources linguistiques.	- Et (.) besoin, uhm ? - Ah oui? Combien de temps pour euh... Combien temps? Combien temps tu fais dans...
3	Manque de ressources lexicales	Simplification lexicale	Remplacement du message (message replacement)	Substituer le message original par un nouveau à cause de l'incapacité de l'exécuter.	- Monsieur Thomas (.) est (.) est (.) aujourd'hui, Monsieur Thomas ne travaille pas (.) mais (.) je peux, je peux t'aider.

4	Manque de ressources lexicales	Substitution lexicale	L'alternance codique	Inclure des mots de la L1/L3 avec la prononciation de la L1/L3 dans le discours en L2; cela peut impliquer des parties de discours qui varient d'un mot à un groupe de mots et même à une tournure complète. Emprunter un mot de la L1 ou une expression pour compléter un énoncé en L2.	- Je lis mes courriels, puis je parle avec mon (=colleague)
					- Dans mon laboratoire (.) alors il y a un bon (.) (=environnement) climat.
					- So le deuxième exercice
5	Manque de ressources lexicales	Substitution lexicale	Utilisation de la L1	Traduire un item lexical dans la L1 pour en comprendre la signification.	- Ennuyant, oui, oui. (=annoying)? - Non, non, c'est (=boring).
6	Manque de ressources lexicales	Substitution lexicale	Approximation	Employer un seul item lexical alternatif, tel qu'un terme relié, qui partage des caractéristiques sémantiques avec le mot ou la structure cible.	-C'est le 10 % pour le acheter (achat)
					- C'est n'est pas équité. (équitable)
					- Il est très, il est un homme très riche. Richissement. (richissime)
7	Manque de ressources lexicales	Substitution lexicale	Utilisation de mots passepartouts (<i>use of all-purpose words</i>)	Étendre un item lexical généralement « vide » à des contextes sans lesquels les mots spécifiques sont manquants.	-Avec beaucoup de (.) beaucoup de choses pour la, l'édifice, pour la, pour la bureau. (options)
					80 pages de (.) pour une chose de sticky notes
8	Manque de ressources lexicales	Substitution lexicale	Omission complète (Complete omission)	Laisser un trou quand un mot est inconnu et continuer comme s'il avait été dit.	- Je (?) avant 10 heures toujours.
					- C'est une bonne, bonne, (?) pour voir l'île Montréal.

9	Manque de ressources lexicales	Substitution lexicale	Étrangéisation (<i>foreignization</i>)	Utiliser un mot de la L1\L3 en l'ajustant à la phonologie de la L2 (ex. : avec une prononciation de la L2) et/ou morphologie. Se produit quand l'apprenant prononce dans la langue cible un mot ou une expression empruntée de sa langue seconde.	- (=I have to wear a jacket) Jaquetta? Jaquette ?
					- Mon patron, il est très formel
10	Manque de ressources lexicales	Substitution lexicale	Création grammaticale de mots	Créer un mot qui n'existe pas dans la L2 en appliquant une règle présumée à un mot existant de la L2.	- Je peux corriger votre adresse.
11.	Manque de ressources lexicales	Substitution lexicale	Traduction littérale	Traduire littéralement un item lexical, une expression idiomatique, un mot composé ou une structure de la L1/L3 à la L2.	- On va rencontrer à douze heures.
					- Ça va bien, merci, et vous? Oui, je suis excellent.
					- C'est un bon temps pour une position comme ça.
12	Manque de ressources lexicales	Reconceptualisation	Restructuration	Abandonner l'exécution d'un plan verbal à cause de difficultés langagières, laissant l'énoncé incomplet, et la communication du message prévu selon un plan alternatif.	-Avec beaucoup de (.) beaucoup de choses pour la, l'édifice, pour la, pour la bureau. (options)
13	Manque de ressources lexicales	Reconceptualisation	Mime	Décrire les concepts non verbalement ou accompagner une stratégie verbale d'illustrations visuelles.	(MIME)

14	Manque de ressources lexicales	Reconcep-tualisation	Circonlocution	Illustrer, exemplifier ou décrire les caractéristiques de l'objet ou l'action cible.	C'est quoi enveloppe à fenêtre? - Euh...fe... - Je pense que fenêtre c'est (POINTE LES FENÊTRES). - Yeah ou c'est comme, avec une place pour (MIME UN TROU AVEC SES MAINS) - Oh! Place pour adresse. - Yeah. Je pense que c'est ça.
15	Manque de ressources lexicales	Reconcep-tualisation	Création sémantique de mots	Créer un mot non existant dans la L2 en combinant des mots.	- J'ai besoin (.) cheveu, euh, cha, chapeau. Chapeau? - Chapeau de natation - Oh oui. (=Swimming cap, swimming hat).
16	Manque de ressources lexicales	Demande d'aide	Demande d'aide directe	Se tourner vers l'interlocuteur pour demander de l'aide en posant une question explicite concernant le manque de connaissance dans la L2	- Bicyclette? (=What's that?)
					- Qu'est-ce que le mot pour (=business call, thank you for your call)?
					- Oui... Uhm (.) je porte le short. - C'est quoi ça? - Je pense le court.
17	Manque de ressources lexicales	Demande d'aide	Demande d'aide indirecte	Essayer d'obtenir de l'aide de l'interlocuteur de façon indirecte en l'exprimant verbalement ou non verbalement.	- (=I don't know what's glove in french)
					-Ok, mon directeur général euh, fonctionnement, (=I guess fonctions?)

18	Manque de ressources lexicales	Demande d'aide	Consultation de documents	Consulter le dictionnaire, les feuilles d'activités ou son appareil électronique pour chercher un mot ou une expression inconnue ou pour montrer de l'information pertinente à son partenaire.	CONSULTE UN DOCUMENT OU UN TÉLÉPHONE INTELLIGENT.
19	Manque de ressources grammaticales	Substitution grammaticale	<i>Substitution grammaticale</i>	Changer certaines spécifications grammaticales du lemme à travers le transfert ou la sur généralisation.	- À le pub
					- Tu aimes votre travail ?
					- Avion au Paris
					- Je vous invite à faire du vélo à la fin de semaine.
- Tu joues un sport ?					
20	Manque de ressources grammaticales	Réduction grammaticale	<i>Réduction grammaticale</i>	Utiliser une grammaire simplifiée en croyant que l'interlocuteur sera capable de reconstruire le sens grammatical à partir du contexte.	- Quand j'ai petite...
					- C'est un opportunité parler
					- Oui, euh, euh, j'aime, j'aime travail.
					- Toute après-midi ?
- Je ouvrir mon deuxième ordinateur.					
21	Manque de ressources phonologiques et articulatoires	Récupération phonologique	Le phénomène sur-le-bout-de-langue	Dans une tentative de récupérer/extraire (<i>retrieve</i>) un item lexical, en disant une série de formes ou de structures erronées ou incomplètes avant d'atteindre la forme optimale.	- Le supérieur hierarchy, le supérieur hierarquique, hiérarchique. (=I don't know get that word)
					- Par muois, par moise, mua, mois.

22	Manque de ressources phonologiques et articulatoires	Substitution phonologique et articulatoire	Utilisation de mots de similarités sonores	Compenser pour un item lexical duquel le locuteur n'est pas certain si le mot existe ou non qui semble presque l'item cible.	J'ai boisson d'information
					Combien d'aeur ?
					Cinq mille fauilles
					Doit, deux
23	Manque de ressources phonologiques et articulatoires	Simplification phonologique et articulatoire	Marmonnement	Gober ou marmonner confusément un mot (ou une partie du mot) dont le locuteur n'est pas certain.	MARMONEMENT
24	Manque de temps pour traiter le message	Pause	Pauses non remplies (<i>unfilled pauses</i>)	Garder le silence tout en pensant.	(.)
25	Manque de temps pour traiter le message	Pause	Euh... (<i>Umning and erring</i>)	Utiliser un item non lexical dans une pause.	- Euh, uhm
26	Manque de temps pour traiter le message	Pause	Allongement du son	Allonger un son dans une hésitation.	- Oh ok. Aaaah, so, euh.
27	Manque de temps pour traiter le message	Pause	Mots de remplissage	Utiliser des mots (des manœuvres) pour remplir des pauses, pour gagner du temps dans le but de maintenir la conversation ouverte	- Oh oui
					- Oui, oui, oui
					- Très bien, très bien,
					- Je sais pas, I don't know
					- Ouais,
					- Un instant svp
					- Oh
					- Alright
28	Manque de temps pour traiter le message	Répétition	Répéter ce que l'on a dit soi-même (<i>Self repetition</i>)	Répéter un mot ou une série de mots immédiatement après les avoir dits.	- Qu'est-ce que, qu'est-ce que, je ne comprends pas.
					- Le boîte (.) le li...li...livraison c'est de la Chine. - Oh. - La livraison est de la Chine oui.

29	Manque de temps pour traiter le message	Répétition	Répéter ce que l'autre a dit	Répéter quelque chose que l'interlocuteur a dit pour gagner du temps.	- Je joue du basket aussi. Basketball. - Tu commences ou je commence, - Euh, oui. Toi commences ou moi?
30	Réalisation d'un déficit dans son propre message	Autocorrection	Correction de l'erreur	Faire des corrections de sa propre initiative des défaillances accidentelles dans son propre discours ou dans le discours de quelqu'un.	- Je suis (.) je ne suis occupée, je ne suis pas occupée cette semaine - La faculté d'extion, d'éducation
31	Réalisation d'un déficit dans son propre message	Autocorrection	Correction de la justesse	Corriger de l'information inappropriée ou inadéquate dans son propre discours ou dans le discours de quelqu'un.	- Vous vous traversez, traversez, non, vous allez, euh, vous continuez à, à la rue Union - À droite, à cot.. dans la rue St-Urbain
32	Réalisation d'un déficit dans son propre message	Autocorrection	Correction par ajout d'informations	Changer le plan initial du discours en encodant une information différente.	- Uhm, (.) c'est pour, c'est, je m'appelle Alexandra. - En ce moment, nous faisons un nouveau édifice (.) nous (.) nous, nous avons acheté un nouveau édifice (.)
33	Réalisation d'un déficit dans son propre message	Autocorrection	Correction par reformulation	Répéter une version légèrement modifiée d'un mot ou d'une phrase (en ajoutant quelque chose ou en utilisant une paraphrase) à cause d'un manque de certitude sur son exactitude.	- Est-ce que je demander pour, pour le vélo, j'ai besoin, j'ai besoin un casque ? - Oui, moment s'il vous plaît (.) je peux (.) je dois, je dois (.) euh parler avec, avec mon co (.) co-travail.

34	Réalisation d'un déficit dans son propre message	Poser des questions de vérification	Vérifier la compréhension (<i>comprehension check</i>)	Poser des questions pour vérifier si l'interlocuteur vous suit.	- Septembre. Vous voulez acheter un retourner aussi? Euh oui Quelle date? Euh au, au euh, 18 septembre. 18 septembre. Ça fait 10 jours? S'AVANCE EN SIGNE DE NON COMPRÉHENSION - Montréal - Paris 10 jours?
35	Réalisation d'un déficit dans son propre message	Poser des questions de vérification	Vérifier sa propre précision (<i>own accuracy check</i>)	Vérifier que son énoncé est correct en posant une question concrète ou répéter un mot avec une intonation interrogative.	- Pour faire du golf - Oui. Faire du golf - Du golf, du? - Faire du golf, yeah le golf.
36	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	Négociation de sens	Faire répéter (<i>Asking for repetition</i>)	Demander à l'interlocuteur de répéter lors de l'incompréhension.	- Je fais des livraisons dans Microbiologie. (INAUDIBLE) (MARMONEMENT) - Quoi? - Casque? Vous pouvez répéter s'il vous plaît?
37	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	Négociation de sens	Demander des précisions (<i>asking for clarification</i>)	Demander des explications pour une structure non familière ou poser une question sur le même sujet pour continuer la conversation.	- Je ne comprends pas ça. Non. Merci d'avoir. Merci pour ton. Merci (...) Qu'est-ce que le mot pour (business call thank you for your call ?)
38	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	Négociation de sens	Exprimer la non-compréhension (<i>expressing non-understanding</i>)	Exprimer que quelqu'un n'a pas bien compris soit verbalement ou non verbalement	- Est-ce que tu en joues souvent? - (S'AVANCE EN SIGNE DE NON COMPRÉHENSION) - Est-ce que tu en joues souvent ?

39	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	Négociation de sens	Demander une confirmation (<i>asking for confirmation</i>)	Demander une confirmation pour assurer que l'énoncé a été entendu ou compris.	<ul style="list-style-type: none"> - Ce n'est pas possible - Ce n'est pas possible, non? - Non - Oui oui oui. C'est long. Je voudrais, je voudrais un manteau long et noir (MIME LONG)- - Noir? - Et... -C'est couleur la noire?
40	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	Négociation de sens	Résumé interprétatif (<i>interpretive summary</i>)	Paraphrase allongée du message de l'interlocuteur pour vérifier la compréhension du locuteur.	
41	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	Négociation de sens	Supposition (<i>guessing</i>)	Supposer est similaire à la demande d'information, mais cette stratégie implique un plus haut degré de certitude concernant le mot-clé, tandis que supposer implique une réelle incertitude.	<ul style="list-style-type: none"> - Nous avons beaucoup de (.) beaucoup de... - Choix? - Oui, choix. - C'est le... la semaine passée, la fin de semaine passée (.) c'est euh... le...la coupe, la coupe, c'est un match de (.) uhm (.) c'est (=european cup) et uhm... - Le... uhm (.) champion? - Champion, le champion, le ligue de champion.
42	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	Négociation de sens	Correction des autres (<i>other-repair</i>)	Corriger quelque chose dans le discours de l'interlocuteur.	<ul style="list-style-type: none"> - Oui. Il commander (INAUDIBLE) de Montréal, c'est son travail partiel. - Ok temps partiel. - Son travail temps partiel. - Oui, Bonne idea. - Bonne idée - Bonne idée

43	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	Négociation de sens	Feinte la compréhension (<i>feigning understanding</i>)	Faire une tentative de poursuivre la conversation en prétendant avoir compris au lieu de manifester l'incompréhension et d'interrompre la conversation.	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que c'est possible que je laisse un message? - Absolument, absolument. - Oui - Tu (.) tu peux laisser un message pas problème. Quel est ton message? - Mon numéro de téléphone est 514-341-1620
44	Stratégie de communication écrite par le biais des outils multimodaux	Messagerie instantanée	Introduire de l'information nouvelle	Utiliser la messagerie instantanée pour introduire de l'information nouvelle.	
45		Messagerie instantanée	Résumer de l'information	Utiliser la messagerie instantanée pour résumer l'information déjà introduite à l'orale.	
46		Messagerie instantanée	Outil de gestion et de structuration	Utiliser la messagerie instantanée afin de structurer et de gérer l'interaction orale.	
47		Messagerie instantanée	Renforcer son rôle de locuteur	Utiliser la messagerie instantanée pour renforcer son rôle d'informateur et collaborateur dans l'échange.	I'll spell it (UTILISE LA MESSAGERIE INSTANTANÉE POUR ÉCRIRE LE MOT PHRASE) Do you see it?
48		Messagerie instantanée	Garder une trace écrite de l'oral	Utiliser la messagerie instantanée pour partager de l'information et garder une trace écrite de ce qui a été dit à l'oral.	

49		Messagerie instantanée	Renforcer son énoncé	Utiliser la messagerie instantanée pour renforcer un énoncé dit à l'oral.	S6 Je te suggère euh, de prendre une casque. (ÉCRIT SUR LA MESSAGERIE INSTANTANÉE)
50		Messagerie instantanée	Donner de la rétroaction	Utiliser la messagerie instantanée pour corriger une erreur dans le discours de l'autre.	

APPENDICE A

EXEMPLE D'UNE TRANSCRIPTION VERBATIM

Ligne	Participant	Production	Code
1.	S1	Bonjour, parlez, bonjour, bonjour, comment ça va?	
2.	S2	Bonjour	
3.	E	Bonjour, ça va bien.	
4.	S1	Ça fonctionne?	
5.	E	Ça fonctionne, faites comme si ce n'était pas là.	
6.	S1	Excellent.	
7.	S2	((rire))	
8.	S1	Est-ce que ...	7
		commencé le...?	1
9.	S2	Vous pouvez commencer?	40
10.	E	Oui, oui, oui.	
11.	S1	Bonjour.	
12.	S2	« Parlez-vous de vos habitudes en utilisant des adverbes de temps »	
13.	S1	C'est la liste?	
14.	S2	Non, non, non. C'est l'activité 1	
15.	S1	Oh c'est pas () activité 2.	
16.	S2	(MONTRE LA FEUILLE DE L'ACTIVITÉ)	12
17.	S2	« En équipe de 2 et à tour de rôle, décrivez votre routine de travail. Parlez de vos habitudes en utilisant des adverbes de temps. D'abord je (.) ensuite je (.) puis je (.) aussi je (.) enfin je. »	
18.	S1	REGARDE SON COLLÈGUE	15
19.	S2	oui. Tu es (.) Tu commences ou je commence?	31
20.	S1	Euh oui. Toi commences ou moi?	26

21.	S2	Moi, euh (.) Quand je arrive à mon travail, d'abord je, uhm (.)	1
22.	S1	Je prendre un café	39
23.	S2	Pas de non (rires). D'abord je... je...	21
24.	S1	Ouvert la fenêtre.	39
25.	S2	Ouvrir mon ordinateur.	
	S2	(GESTE AVEC LE DOIGT).	12
26.	S1	Ok	
27.	S2	Parce que mon ordinateur (.) euh...	22
	S2	c'est vraiment (.) ancien.	10
	S2	Oui et je dois attendre pour mon ordinateur chaque matin.	10
28.	S1	Ah oui? Combien de temps pour euh...	1
29.	S2	Comme (.) 5 minutes ou 10 minutes	22
30.	S1	Oh!	25
31.	S2	Ouais. C'est très énervant [ennervant]	20
32.	S1	C'est l'ancien	10
33.	S2	Ouais... ancien, ancien.	27
34.	S1	Ancien.	26
35.	S2	Ensuite, je prends mon café.	
36.	S1	Ouais.	24
37.	S1	(HOCHEMENT)	12
38.	S2	Quand j'attends pour mon ordinateur.	10
39.	S2	Ouais.	25
40.	S1	Ça fonctionne?	
41.	S2	Ouais. Euh... Puis, je, euh...	22
	S1	après que mon ordinateur fonctionne.	10
	S2	ah je, ah je... ouvrir mes courriels et je les lis.	
42.	S1	EXPRESSION FACIALE DE NON COMPRÉHENSION	35
43.	S2	Courriels, euh... [=email]	
44.	S1	Oh ok. Courriel.	27
45.	S2	Courriel.	33
46.	S1	Courriel.	31
47.	S2	Courriel.	31
48.	S1	Courriel.	31
49.	S2	Uhm... je lis mes courriels. Uhm et...je le répondre	23
50.	S1	Oui.	25

51.	S2	et c'est le beaucoup de mon temps.	10
52.	S1	beaucoup de courriel?	37
53.	S1	EXPRESSION FACIALE DE NON COMPRÉHENSION	12
54.	S2	C'est beaucoup de temps.	31
55.	S1	Combien temps?	
	S1	Combien temps tu fais dans...	31
	S1	...	1
56.	S2	Les courriels?	39
57.	S1	Oui.	
58.	S2	Euh... c'est tout le matin.	10
59.	S1	Tout le matin, ah oui?	26
60.	S2	Chaque matin.	
61.	S1	Combien d'heures [daeur]	19
62.	S2	Combien de courriels? Chaque jour? Ça dépend...	37
63.	S1	À quelle heure tu arrives chez...	29
64.	S1	(.)	1
65.	S2	Oh, j'arrive à 9h00.	
66.	S1	À 9h00?	37
67.	S2	9h00.	26
68.	S1	9h00.	27
	S1	Travailles 9h00 jusqu'à 12h00?	34
69.	S2	Ouais... mais peut-être j'ai une rendez-vous	5
70.	S1	Ok.	25
71.	S2	Une réunion. Réunion. (autocorrection)	28
72.	S2	Avec mes collègues.	
73.	S1	Réunion.	
74.	S2	Le matin.	
75.	S1	Ok, ok. Ok.	
76.	S2	Uhm... uhm... et ça prendre [grand temps]	9
	S2	[=long time]	4
77.	S1	Une heure, réunion avec tes collègues pour 1h00	35

	S1	demie une heure.	10
78.	S2	une heure. C'est ennuyant (prononciation)	19
79.	S1	Ennuyant, oui, oui.	27
80.	S1	C'est [=annoying]	15
81.	S2	Non non, c'est [=boring]	4
82.	S1	[=boring] Ok.	27
83.	S2	Parce que mes collègues doit parler, doit parler. Il n'a pas de chose de parler.	
84.	S1	Pas beaucoup. Pas beaucoup?	35
85.	S2	Quoi?	36
86.	S1	Ses collègues est pas beaucoup?	2
87.	S2	Trop.	40
88.	S1	Trop beaucoup.	
89.	S1	Trop beaucoup	
90.	S1	HOCHEMENT	40
91.	S2	Donc...	25
92.	S1	Combien de personnes dans la réunion?	34
93.	S2	5 personnes.	
94.	S1	5 personnes.	28
95.	S2	6 personnes. Mais euh... euh...	23
	S1	c'est avec les académies...	8
	S2	les professeurs.	28
96.	S1	HOCHEMENT	40
97.	S2	Et le professeur doit parler. C'est qui il y a.	20
98.	S1	(EXPRESSION FACIALE DE NON COMPRÉHENSION).	36
99.	S2	C'est qui il est.	31
100.		[=That's who he are]	
101.	S1	Ok.	
102.	S2	Tu... ouais. Uhm...	1
103.	S1	Enfin...	26
104.	S2	Enfin, après-midi... euh...	23
105.	S2	j'ai les réunions... rendez-vous avec les étudiants.	28
106.	S1	Ok. Toute après-midi?	35

107.	S2	Non, ça dépend de me... (CHERCHE DANS SES DOCUMENTS) me mes emplois du temps. Mes horaires. Mes... Ouais...	16
108.	S2	Je bouge mes rendez-vous pour les étudiants en le matin, en après-midi... parce c'est, si il est toute dans le après-midi, il y a les étudiants qui... euh travaillent l'après-midi, alors je dois avoir des (réunions) rendez-vous en le matin et avec (incompréhensible).	10
109.	S1	Oui	25
110.	S2	Ouais	25
111.	S1	C'est bon.	25
112.	S2	Et toi?	
113.	S1	Est-ce que... euh...(hésitation) euh...	23
114.	S1	Quand j'arrive chez mon bureau,	
115.	S1	je (prononciation) d'abord ouvert mon ordinateur aussi	
116.	S2	Ouais.	25
117.	S1	Pis euh... je ouvrir la fenêtre	22
118.	S2	Ouvrir la fenêtre.	27
119.	S1	Oui... Ensuite je ouvrir mon deuxième ordinateur.	10
120.	S2	((Rire)) J'ai un ancien ordinateur et tu as deux.	
121.	S1	Deux modernes	
122.		(MIME LE CHIFFRE 2)	12
123.	S1 et S2	((Rires))	
124.	S2	(That's...) Tu as le monnaie, n'est-ce pas?	6
125.	S1	Deux modernes... est-ce que... maintenant	18
126.	S1	je... regarder le... tour de giro d'Italia, giro d'Italie, c'est une compétition de vélo.	3
127.	S2	Ouais, je le sais, je le connais.	28
128.	S1	Oui, je le regarde on screen comme ça... pis uhm, puis je	4
129.	S2	en écran, en écran	40
130.	S1	hein? (Incompréhension) dans un ordinateur	35
131.	S2	un écran, screen is écran.	39
132.	S1	écran oui, écran, je regarde	
133.	S2	Le tour.	
134.	S1	Oui, le course, le tour, pis dans l'autre écran,	29
135.	S1	je répondu... je réponde... je répondu, je réponde.	16
136.	S2	Je réponde.	39
137.	S1	Je réponde dans mes emails, dans mes courriels. Après, aussi, je travaille avec le document, c'est comme, avec	29

		la ville de Montréal par exemple,	
138.	S2	Ok.	
139.	S1	dans un projet, une compétition, dans Montréal, à Montréal.	27
140.	S2	Pour organiser une...	
141.	S1	une compétition.	
142.	S2	Ok	24
143.	S1	De cross-country	
144.	S2	Ok. À le parc?	16
145.	S1	À le parc Mont-Royal.	16
146.	S2	Ouais, ouais.	24
147.	S1	Après ça, après aussi, enfin, j'avais un... snack, c'est un repas	16
148.	S2	Repas is a meal.	39
149.	S1	j'avais une pomme avec banane par exemple, pour une petit break, une petit pause.	16
150.	S2	Ouais.	24
151.	S1	Est-ce que c'est complète...euh... C'est juste avance pis... à midi avec mon déjeuner...	16
152.	S2	Ouais...	24
153.	S1	C'est au Québec c'est ...	32
154.	S2	Non déjeuner...non dîner	39
155.	S1 et S2	Dîner, dîner.	28
156.	S1	Avez mon dîner à midi avec mes colleague	16
157.	S2	Ouais. Oh that's...(that's nice)	
158.	S2	Combien de collègues?	17
159.	S1	C'est <i>normalement</i> , c'est j'avais le... le	16
	S1	gars des affaires (buisness manager),	10
	S1	c'est quatre fois le... le executif directeur executif,	
	S1	pis l'autre entraîneur... c'est l'entraîneur de soccer féminin de basket féminin aussi euh soccer masculin, pis euh, pis quelqu'un, c'est normalement 5 gars normalement.	
160.	S2	5?	26
161.	S1	5 ou 6 gars et mange euh... Dîner à le même temps... et parle à quelque chose.	16

162.	S2	De le tour d'Italie?	16
163.	S1	Non.	
164.	S2	Non pas de tour d'Italie?	36
165.	S1	Non, c'est juste moi.	
166.	S2	Pourquoi ça?	
167.	S1	C'est l'autre qui pas interessant dans le...	16
168.	S2	Hockey?	38
169.	S1	Cyclisme. C'est quelque fois je parle de hockey oui.	16
170.	S2	ah ok.	
171.	S1	Ou football ou soccer european.	4
172.	S2	ok, ouais ouais.	24
173.	S1	C'est le... la semaine passée, la fin de semaine passée... c'est euh... le la coupe, la coupe, c'est un match de...uhm... c'est European cup et uhm...	10
174.	S2	Le... uhm...champion?	38
175.	S1	champion, le champion, le ligue de champion.	30
176.	S2	ligue de champion. Et euh...	34
177.	S1	C'est Real Madrid le grand champion.	
178.	S2	Hein... Atletico, atletico.	
179.	S1 et S2	(rires)	
180.	S1	Uhm...Pis après dîner, retourne chez mon bureau et uhm, continue avec le...	16
181.	S2	ouais exercices.	
182.	S1	Le travail. Pis euh...après... je fais du workout,	4
183.	S2	Ouais?	
184.	S1	le bicic ou... le bicyc, le vélo stationnement.	5
185.	S1	Stationnement? Ou le...	14
186.	S2	stationnaire?	39
187.	S1	Stationner.	
188.	S1	Le vélo?	
189.	S2	stationnement.	5
190.	S1	Stationnement c'est parking. Vélo... le vélo. C'est quoi le vélo...	18
191.	S2	stationnement ou stationnaire je ne sais pas.	1
192.	S1	Je ne connais pas en français.	1
193.	S2	Non.	
194.	S1	Pis après ça mon jour est terminé. C'est mon bureau.	
195.	S2	C'est à quelle heure?	
196.	S1	C'est dépend, c'est dans, pendant le semaine et terminé à 8h.	30

197.	S2	8h? Ok. Après-midi.	36
198.	S1	Oui c'est 20h. Maintenant, c'est terminé 3h30 pour arriver ici à 4h (rire) mercredi.	12
199.	S2	Ah...c'est la vie.	
200.	S2	Pour moi c'est toujours arriver à 9h00 et partir à 17h00.	
201.	S1	Quand?	34
202.	S2	17h, 5h après-midi.	12
203.	S1	5 heures ok, ok.	
204.	S1	C'est quoi tu fais pour dîner?	
205.	S2	Ah... Pour dîner...euh...je... vais à chez moi, parce que j'habite près de	22
206.	S1	Combien de temps pour marche chez vous?	
207.	S2	Euh... comme 10 minutes.	22
208.	S1	tu manges... 10 minutes	
209.	S2	Ouais. Chaque direction	
210.	S1	Chaque direction?	
211.	S2	Et euh, je jouer les jeux vidéo.	
212.	S1	Ah oui? (rire)	
213.	S2	Oui, pendant mon dîner. C'est le meilleur.	
214.	S1	C'est le meilleur. (rire)	
215.	S2	Ouais. Avec ma fiancée.	
216.	S1	Oh oui?	
217.	S2	Ouais. Elle...chez elle ensemble.	17
218.	S1	Elle...Elle travaille à McGill aussi.	34
219.	S2	Non elle est une étudiante à Concordia.	
220.	S1	Ok. Bouuuuuu (rire)	
221.	S2	(Rire)	
222.	S1	Dans quelle discipline?	
223.	S2	Arts visuels	
224.	S1	Arts visuels.	26
225.	S2	Elle peinture. Et il n'y a pas ce programme à McGill.	
226.	S1	C'est... ah oui oui. C'est programmes artistiques.	36
227.	S2	À McGill? Non...il n'y a pas	
228.	S1	Non, il n'y a pas.	
229.	S2	Ryan : Ah donc... « Parlez de vos habitudes en utilisant les formules de négation. Je ne jamais, je ne jamais, je ne parte jamais après 17h00, 17h00. »	
230.	S1	Ok, travaille jamais après 16h00.	
231.	S2	Tu ne travailles jamais après... 16h00, 20h00?	36
232.	S1	Je ne travaille jamais après 16h00. Je n'arrive pas souvent en retard, late?	32

233.	S2	Non?	
234.	S1	Often?	
235.	S2	Non non, It's I don't arrive often late. Not often late. Uhm... (REGARDE SES DOCUMENTS) Je... parce que mes, mon patron il est très euh...formal	
236.	S1	Que?	8
237.	S2	parce que il est militaire.	
238.	S1	Ok, c'est un ancien militaire? Il travaille pour le militaire avant?	
239.	S2	Euh, maintenant. Il travaille pour le militaire maintenant.	
240.	S1	Ah oui?	
241.	S2	16'56 Oui. Il commander de (mot incompréhensible) de Montréal, c'est son travail partiel.	17
242.	S1	Ok. temps partiel.	39
243.	S2	Son travail temps partiel. Oui.	30
244.	S2	Donc, il est très formel parce que son emploi...euh...porte (wear)	10
245.	S1	Comme chic?	5
246.	S2	Comme chic ou comme formel	5
247.	S1	Ok.	24
248.	S2	Je porte...	1
249.	S1	... d'affaires.	38
250.	S2	Pas d'affaires parce que quand je commence, c'est mon travail. Chaque jour avec, comme toi,	12
251.	S1	Chemise?	38
252.	S2	Chemise avec boutons et pas de jeans, jeans.	
253.	S1	Pas de jeans.	26
254.	S2	pas de jeans. Mais parce qu'il travaille à McGill pour longtemps, il relaxe et maintenant je...porte le...	
255.	S1	Ah ouais?	
256.	S2	Le polo. Ouais je pense que c'est le plus mieux. Mais euh...mon euh... travaille avant, non, oui avant que mon travaille maintenant. Mon patron c'est...	
257.	S1	Le plus...	
258.	S2	le plus relaxé. Et avec les sandales. Oui.... Uhm...je porte le short.	
259.	S1	c'est quoi ça...?	34
260.	S2	Je pense le court	10
261.	S1	C'est pas short ça... C'est le... short.	18

262.	S2	(anyway) Uhm...	22
263.	S1	Sous-vêtements... (s'adresse à l'enseignante) c'est quoi short en français?	14
264.	S2	Elle ne peut pas... parce que le (pointe la caméra)	
265.	S1	Oh... (rires)	
266.	S2	Ah... (soupire) tout arrive. Ok. Uhm et avec les sandales.	
267.	S1	Aves les... Oh oui... c'est toi?	
268.	S2	Pour l'été. Oui c'est moi. C'est le meilleur.	
269.	S1	(rires)	
270.	S2	Je suis plus plus relaxé de mes étudiants, mes étudiants ils portent le chic.	
271.	S1	Le chic.	
272.	S2	Et je suis... ahhhhh...(mime le fait d'être relax). Ouais. Ouais.	
273.	E	Enseignante met fin à l'interaction. 19'59	

APPENDICE B

EXEMPLE D'UNE TRANSCRIPTION VERBATIM EN LIGNE

Ligne	Partici pant	Énoncé	Code
1.	S1	Ok. C'est l'ancien directeur des sports...euh... Carlton University Ottawa.	
2.	S2	Ah...ok.	
3.	S1	Il est à McGill pour septembre. Athlétisme. C'est pas bon pour moi.	
4.	S1 et S2	((rires))	
5.	S1	Si j'ai besoin au (?) pis aime athlétisme pis aime tous les sports.	
6.	S2	En plus il doit aimer le track and field.	
7.	S1	Ah oui. Quelqu'un, quelque personne aime tous les sports. C'est un bon temps pour une position comme ça... c'est euh... pas juste euh... bon pour him juste parce que département	4
8.	S2	Ouais, d'accord... Ok uhm	24
9.	S1	Est-ce que avez une question, vous pouvez me faire une question.	
10.	S2	Autre question... euh... uhm... (longue hésitation)	22
11.	S1	Est ce que tu passes à l'équipe, ou est ce que tu visites...euh la compétition?	34
12.	S2	Non! Jamais!	
13.	S1	Pourquoi?	
14.	S2	C'est pas vrai, c'est pas vrai, je fais à le gym pour examen.	
15.	S1	Oh. ((rires))	

16.	S2	Ouais et euh... et quelques années passées nous avons session... euh... pour euh... pour conseil académique.	
17.	S1	Ah ok.	
18.	S1	Pour toute faculté académique et de sciences. Donc nous euh... nous... nous avons besoin une grande, une grande... salle et nous, nous prenons le gym.	
19.	S1	Ok c'est dans, dans le terrain de basket?	
20.	S2	Oui, oui.	
21.	S1	Est-ce que c'est dans pendant les examens?	
22.	S2	Non non, c'est...	1
23.	S1	Avant les examens?	34
24.	S2	Septembre, septembre.	
25.	S1	Oh septembre.	
26.	S2	Pendant une semaine.	
27.	S1	Semaine, première semaine, comment s'appelle, arriver les nouveaux étudiants.	12
28.	S2	Ouais, c'est ...	1
29.	S1	Si tu fais dans ça l'intérieur? C'est dans le Fieldhouse Thomlinson.	34
30.	S1	Oh... peut-être nous... nous sommes été, nous sommes été sur le Thomlinson...	
31.	S1	Ok au stade.	
32.	S2	c'est à cote, à cote de Stade Molson.	
33.	S1	Oui, oui.	
34.	S2	Une grande côte, n'est-ce pas?	
35.	S1	Oui exactement. C'est Thomlinson.	
36.	S2	Oui.	
37.	S1	Ça c'est le McGill pour l'athlétisme.	
38.	S2	Ah ok. C'est pas bon pour donner les informations. ((rires))	
39.	S1	(?)	
40.	S2	Oui, je pensais que c'est trop bruyant.	
41.	S1	Trop bruyant, oui. Oui c'est avec beaucoup... beaucoup des étudiants.	
42.	S2	Ouais.	
43.	S1	C'est une grande partie.	
44.	S2	Ouais.	
45.	S1	Oui... (rires)	
46.	S2	Ok... Vous pouvez faire le... le...le...	1
47.	S1	Est-ce que tu pas jouer... jouer le basket?	

48.	S2	À McGill non, non, euh.	
49.	S1	Et cours pas vers le, vers le stade?	
50.	S2	Non, non euh, je joue, cours sur la montagne.	27.0
51.	S1	Ah ok	
52.	S2	J'ai juste faire de la course à la montagne.	
53.	S1	Ah ok, c'est bon.	
54.	S2	Mais, uhm... c'est parce que...uhm quand j'ai, euh j'ai, je suis été, j'ai été?	15
55.	S1	Ah, ah.	24 40
56.	S2	un étudiant, je ne connais pas qui, que j'ai le gym, que je peux utiliser le gym.	
57.	S1	Ah ok.	25
58.	S2	Je ne, je ne, je n'ai, je ne suis pas allé à mon euh... (?)	
59.	S2	Et je ne connais, je ne connu.	17
60.	S1	Oh. ((rires))	24 40
61.	S2	J'étais un étudiant euh... de maîtrise et je dois lire tout le temps, toujours, toujours lire. Ouais.	
62.	S1	Excellent.	25. 41
63.	S2	Semaine 4?	
64.	S1	Est-ce que... (?)	1
65.	S2	euh...(hésitation)	
66.	S2	Tu dois me dire pourquoi, euh, je euh, je veux participer à le tour de l'île...euh faire du vélo.	
67.	S1	Le tour de vélo, le tour de l'île?	36
68.	S2	Euh ouais, tu, euh pour la situation tu veux participer à le tour de l'île.	29
69.	S1	Non parce que...	1
70.	S2	Non mais pour la situation tu veux...	29
71.	S1	Est-ce que moi participer?	34
72.	S2	Non, non, non.	
73.	S2	Pour nos conversations, nous doit, vous voulez participer à le tour de l'île.	29
74.	S1	Ah ok.	40
75.	S2	Et tu dois besoin de moi, besoin de...	1
76.	S1	C'est une bonne expérience pour toi. Tu as besoin...euh...c'est bon pour les exercices par exemple. C'est une bonne, bonne, bonne, pour voir	

		l'île de Montréal bonne situation pour voir l'île. (?) avec quelqu'un?	
77.	S2	Tu connais le tour?	
78.	S1	Oui je connais le tour, oui. J'ai connu le tour, je ne fais pas le tour.	
79.	S2	Vous cycliste...cycliste	1
80.	S1	C'est tour change tout l'année.	
81.	S2	Oui	24
82.	S1	C'est pas la même course...euh... chaque année, c'est change, oui c'est change un peu. Normalement est terminé Parc Lafontaine je pense.	
83.	S2	Oh ok, c'est bien.	24
84.	9'32	FIN	

APPENDICE C

TABLE DE CODIFICATION DES TYPES DE MRP

Rang	Code	Difficulté En face à face	% Fréquence	Code	Difficulté en mode synchrone	% Fréquence
1	5	Manque de ressources lexicales	16,60 %	25	Manque de temps pour traiter le message	19,80 %
2	25	Manque de temps pour traiter le message	13,50 %	5	Manque de ressources lexicales	11,60 %
3	24	Manque de temps pour traiter le message	7,00 %	27	Manque de temps pour traiter le message	7,70 %
4	27	Manque de temps pour traiter le message	6,10 %	20	Manque de ressources grammaticales	6,70 %
5	4	Manque de ressources lexicales	5,90 %	19	Manque de ressources grammaticales	6,40 %
6	29	Manque de temps pour traiter le message	5,20 %	28	Manque de temps pour traiter le message	4,70 %
7	19	Manque de ressources grammaticales	4,20 %	11	Manque de ressources lexicales	4,60 %
8	20	Manque de ressources grammaticales	3,90 %	30	Réalisation d'un déficit dans son propre message	4,60 %
9	13	Manque de ressources lexicales	3,60 %	4	Manque de ressources lexicales	4,20 %
10	28	Manque de temps pour traiter le message	3,10 %	24	Manque de temps pour traiter le message	4,20 %
11	11	Manque de	3,00 %	29	Manque de	3,90 %

Rang	Code	Difficulté En face à face	% Fréquence	Code	Difficulté en mode synchrone	% Fréquence
		ressources lexicales			temps pour traiter le message	
12	30	Réalisation d'un déficit dans son propre message	2,80 %	6.B	Manque de ressources lexicales	2,30 %
13	39	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	2,70 %	39	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	2,30 %
14	18	Manque de ressources lexicales	2,50 %	36	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	2,00 %
15	6	Manque de ressources lexicales	2,20 %	37	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	1,60 %
16	16	Manque de ressources lexicales	2,00 %	43	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	1,60 %
17	2	Manque de ressources lexicales	1,70 %	1	Manque de ressources lexicales	1,50 %
18	42	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	1,70 %	2	Manque de ressources lexicales	1,30 %
19	38	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	1,60 %	38	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	1,30 %
20	17	Manque de ressources lexicales	1,40 %	16	Manque de ressources lexicales	1,10 %
21	1	Manque de ressources lexicales	1,30 %	9	Manque de ressources lexicales -	1,00 %
22	9	Manque de ressources lexicales	1,10 %	14	Manque de ressources lexicales	1,00 %
23	37	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	0,60 %	17	Manque de ressources lexicales	0,70 %
24	43	Réalisation d'un	0,60 %	26	Manque de	0,70 %

Rang	Code	Difficulté En face à face	% Fréquence	Code	Difficulté en mode synchrone	% Fréquence
		déficit dans le message de l'autre			temps pour traiter le message	
25	26	Manque de temps pour traiter le message	0,60 %	42	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	0,70 %
26	14	Manque de ressources lexicales	0,50 %	3	Manque de ressources lexicales	0,30 %
27	32	Réalisation d'un déficit dans son propre message	0,50 %	31	Réalisation d'un déficit dans son propre message	0,30 %

Rang	Code	Difficulté En face à face	% Fréquence	Code	Difficulté en mode synchrone	% Fréquence
28	7.	Manque de ressources lexicales	0,50 %	32	Réalisation d'un déficit dans son propre message	0,30 %
29	22.	Manque de ressources phonologiques et articulatoires	0,50 %	33	Réalisation d'un déficit dans son propre message	0,30 %
30	36.	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	0,40 %	7	Manque de ressources lexicales	0,20 %
31	33	Réalisation d'un déficit dans son propre message	0,40 %	8	Manque de ressources lexicales	0,20 %
32	41	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	0,40 %	10	Manque de ressources lexicales	0,20 %
33	21	Manque de ressources phonologiques et articulatoires	0,30 %	21	Manque de ressources phonologiques et articulatoires	0,20 %
34	23	Manque de ressources phonologiques et articulatoires	0,30 %	22	Manque de ressources phonologiques et articulatoires	0,20 %
35	35	Réalisation d'un déficit dans son propre message	0,20 %	41	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	0,20 %
36	3	Manque de ressources lexicales	0,10 %	45	Utilisation de la messagerie instantanée	0,20 %
37	8	Manque de ressources lexicales	0,10 %	49	Utilisation de la messagerie instantanée	0,20 %
38	10	Manque de ressources lexicales	0,10 %	12	Manque de ressources lexicales	0,00 %
39	12	Manque de ressources lexicales	0,10 %	13	Manque de ressources lexicales	0,00 %
40	15	Manque de ressources lexicales	0,10 %	15	Manque de ressources lexicales	0,00 %

Rang	Code	Difficulté En face à face	% Fréquence	Code	Difficulté en mode synchrone	% Fréquence
41	34	Réalisation d'un déficit dans son propre message	0,10 %	18	Manque de ressources lexicales	0,00 %
42	31	Réalisation d'un déficit dans son propre message	0,00 %	23	Manque de ressources phonologiques et articulatoires	0,00 %
43	45	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %	34	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	0,00 %
44	49	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00%	35	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	0,00%
45	40	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	0,00 %	40	Réalisation d'un déficit dans le message de l'autre	0,00 %
46	44	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %	44	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %
47	46	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %	46	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %
48	47	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %	47	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %
49	48	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %	48	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %
50	50	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %	50	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %
51	51	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %	51	Utilisation de la messagerie instantanée	0,00 %

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, R. B. et Rodman, G. R. (2009). *Understanding human communication* (10^e éd.). New York: Oxford University Press.
- Barker, T. et Kemp, F. (1990). Network theory: A postmodern pedagogy for the written classroom. Dans C. Handa (dir.), *Computers and community: Teaching composition in the twenty-first century* (p. 1-27). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bejarano, Y., Levine, T., Olshtain, E. et Steiner, J. (1997). The skilled use of interaction strategies: creating a framework for improved small-group communicative interaction in the language classroom. *System*, 25(2), 203–214.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. Dans C. Færch et G. Kasper (dir.), *Strategies in interlanguage communication* (p. 100-118). Harlow, England: Longman.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-language Use*. Oxford and Cambridge MA: Basil Blackwell.
- Bielawski, L. et Metcalf, D. (2003). *Blended e-learning*. Amherst, MA: HRD Press.
- Blake R., et Bilinski B. A. (2011). *Individual Factors and Successful Language Learning in a Hybrid Course*. The Fourth International Ubiquitous Learning Conference. University of California, Berkeley, CA.
- Blake, R. (2012). Best Practice in Online Learning: Is It for Everyone? Dans F. Rubio, J. Thomas et S. Katz Bourns (dir.), *Hybrid learning Teaching and Learning: exploring Theoretical pedagogical and curricular issues* (p. 10-26). Boston: Heile, Cengage Learning.
- Blake, R. J. (2008). Distance Learning for Second and Foreign Language Teaching. Dans N. Van Deusen-Scholl et N. H. Hornberger (dir.). *Encyclopedia of Language and Education: Second and Foreign Language Education* (2^e éd., vol. 4., p. 365-376). Heidelberg: Springer.

- Boiarsky, C. (1990). Computers in the Classroom: The Instruction, the Mess, the Noise, the Writing. Dans C. Handa (dir.), *Computers and Community: Teaching Composition in the Twenty-first Century* (p. 47-67). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Bongaerts, T. et Poulisse, N. (1989). Communication strategies in L1 and L2: same or different? *Applied Linguistics*, 10, 253-268.
- Bremmer, K. P., Broeder, C., Roberts, M., Simonot, M., Vasseur, T. (1988). *Ways of Achieving Understanding: Communicating to Learn in a L2*. Strasbourg : European Science Foundation.
- Bueno Alastuey, M. C. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 419-432. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2011.574639>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. C. Richards et R. W. Schmidt (dir.), *Language and communication* (p. 2-27). Harlow, England: Longman.
- Chanier, T. et Vetter, A. (2006). Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plateforme audio- synchrone. *Alsic*, 9, 1-42
- Chun, D. M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31.
- Cohen, M et Miyake, N (1986). A worldwide intercultural network: Exploring electronic messaging for instruction. *Instruction Science*, 15, 257-73.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex: Longman.
- Cummins, S. et Sayers, D. (1990). Education 2001: Learning networks and educational reform. *Computers in the Schools*, 7, 1-29.
- Deutschmann, M., Panichi, L. et Molka-Danielson, J. (2009). Designing oral participation in Second life – a comparative study of two language proficiency courses. *ReCall*, 21(2), 206-226.
- DiMatteo, A. (1990). Under erasure: A theory for interactive writing in real time. *Computers and Composition*, 7(S.I.), 71-84.

- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85.
- Dörnyei, Z. et Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 349-385.
- Dörnyei, Z. et Scott, M. L. (1995a, mars). *Communication strategies: What are they and what are they not? Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, (AALA)*. Long Beach, CA.
- Dörnyei, Z. et Scott, M. L. (1995b). Communication strategies: An empirical analysis with retrospection. Dans, J. S. Turley et K. Lusby (dir.), *Selected papers from the proceedings of the 21st annual symposium of the Deseret language and linguistics society*, (p. 155-168). Provo, UT: Brigham Young University.
- Dörnyei, Z. et Scott, M. L. (1997). Review Article: Communication Strategies in a Second Language : Definitions and Taxonomies. *Language learning*, 47(1), 173-210.
- Erben, T. (1999). Constructing learning in a virtual immersion bath: LOTE teacher education through audio-graphics. Dans Debski, R et Levy, M. (dir.), *Worldcall: Global perspectives on computer-assisted language learning* (p. 229-248). Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Faerch, C. et Kasper, G. (1983b). Plans and strategies in foreign language communication. Dans C. Faerch, C. et Kasper, G. (dir.), *Strategies in interlanguage communication* (p. 20-60). Harlow, England: Longman.
- Foster et Otha (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied linguistics*, 26(3), 402-430.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19(1), 1-23.
- Gabrielatos, C. (1993). Learning how to fish: Fostering fluency and independence. *TESOL Greece Newsletter*, 38, 23-26.
- Gadbois, M. et Quidon, D. (2013). Using blended learning as an innovative delivery model for an In-House language program. *Canadian Journal of University Continuing education*, 39(2). Recupéré le 24 novembre 2014 de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cjuce-rcepu>

- Gardner, R. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London, GB: Edward Arnold.
- Gass, S. M. et Houck, N. (1999). Interlanguage refusals : a cross-cultural study of Japanese-English. *Studies on Language Acquisition*. (p.209). Berlin : Walter de Gruyter.
- Gass, S.M. et Varonis, E. M. (1991). Miscommunication in Nonnative Speaker Discourse. Dans N. Coupland, H. Giles et J. M. (p.121-145) Wiemann (dir.), "Miscommunication" and problematic talk. London: Sage.
- Goertler, S. (2012). Theoretical and Empirical Foundations for Blended Language Learning. Dans F. Rubio, J. Thomas et S. Katz Bourns (dir.), *Hybrid learning Teaching and Learning: exploring Theoretical pedagogical and curricular issues* (p. 27-49). Boston: Heile, Cengage Learning.
- Graham, C. R. et Dziuban, C. (2008). Blended learning environments. Dans J. M. Spector, M.D. Merrill, J. van Merriënboer et M. P. Driscoll (dir.), *Handbook of research on educational communications and technology* (p. 270-274). New York: Lawrence Erlbaum.
- Gruba, P. et Hinkelman, D. (2012). *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. New York : Palgrave Macmillan.
- Grunberg, J. et Summers, M. (1992). Computer innovation in schools: A review of selected research literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1(2), 225-276.
- Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic. *Alsic*, 15(3). <http://dx.doi.org/10.4000/alsic.2539>.
- Hampel, R. et Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language, Learning & Technology*, 8(1), 66–82. Recupéré le 17 juin 2015 de <http://llt.msu.edu/vol8num1/hampel/default.html>
- Harrington, A. (2010). Adapting Fit the Technology: Problems and Solutions for the Technology-Based College Classes. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*76(3), 12-19.
- Horwitz, E. K. Horwitz, M. B., et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

- Horwitz, E. K. et Young, D. L. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Jaggars, S. S. (2011). Online learning: Does it help low-income and underprepared students? . *Community College Research Center Working Paper, 26*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Jamshidnejad, A. (2011). An innovative Approach to Understanding Oral Problems in Foreign Language Learning and Communication. *Journal of Academic and Applied Studies, 1*, 3–20.
- Jeannot, L., Vetter, A. et Chanier, T. (2006). Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audiographique synchrone. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Dans Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (dir.), *Le Français dans le Monde, Recherche et applications, 40*, 151-161.
- Jepson, K. (2005). Conversations—and negotiated interaction—in text and voice chat rooms. *Language Learning & Technology, 9*(3), 79–98. Recupéré le 24 avril 2015 de <http://llt.msu.edu/vol9num3/jepson/default.html>
- Jezak, M. (2011). Politiques linguistiques canadiennes et littératie en langues secondes des immigrants adultes : états des lieux. Université d'Ottawa. *Cahier de L'ILOB, 3*, 11-29.
- Kasper, G. et Kellerman, E. (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London and New York: Routledge Taylor et Francis Group.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision and some (non-) implications for the classroom. Dans R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith et M. Swain (dir.), *Foreign /Second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (p. 142-161). Clevendon, UK: Multilingual Matters.
- Kellerman, E., Bongaerts, T., et Poulisse, N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication. Dans R. Ellis (dir.), *Second language acquisition in context, 100*, 112
- Kenning, M.-M. (2010). Differences that make the difference: A study of functionalities in synchronous CMC. *ReCALL, 22*(1), 3-19.

- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production. *Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Kitade, K. (2000). L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in Internet chat. *Computer Assisted Language Learning*, 13(2), 143-166.
- Ko, C. (2012). Can synchronous computer-mediated communication (CMC) help beginning-level foreign language learners speak? *Computer Assisted Language Learning*, 25(3), 217-236.
<http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2011.649483>
- Kormos, J. (2006) *Speech production and Second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kost, C. R. (2008). Use of communication strategies in a synchronous CMC environment. Dans S. Sieloff Magnan (dir.), *Mediating Discourse Online* (p. 153-190). University of Wisconsin, Madison: John Benjamin Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1075/aals.3>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lam, W. (2009). Examining the effects of metacognitive strategy instruction on ESL group discussions: A synthesis of approaches. *Language Teaching Research*, 2, 129-150. Recupéré le 2 novembre 2014 de
<http://ltr.sagepub.com/content/13/2/129.short>
- Lamy, M.-N. (2004). Oral conversations online: Redefining oral competence in synchronous environments. *ReCALL*, 16(02), 520-538.
- Lamy, M.-N. et Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching* (p. 115-137). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lee, L. (2004). Online interaction: negotiation of meaning and strategies used among learners of Spanish.. *ReCALL*, 13(2), 232-244.
- Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, 41-104.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Levelt, W. J. M. (1993). Language use in normal speakers and its disorders. Dans G. Blanken, J. Dittmann, H. Grimm, J. C. Marshall et C.-W. Wallesch (dir.), *Linguistic disorders and pathologies* (p. 1-15). Berlin: de Gruyter.
- Levelt, W. J. M. (1995). The ability to speak: From intentions to spoken words. *European Review*, 3, 13–23.
- Linnell, J. (1995). Can negotiation provide a context for learning syntax in a second language? *Working Papers in Educational Linguistics*, 11, 83-103.
- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- Long, M. H. et Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. Dans H. W. Seliger et M. H. Long (dir.), *Classroom oriented research in second languages* (p. 268-285). Rowley, MA: Newbury House.
- Lopes, V. et Dion, N. (2015, May 19). *Pitfalls and Potential: Lessons from HEQCO-Funded Research on Technology-Enhanced Instruction*. (Issue Paper No.22). Higher Education Quality Council of Ontario.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.
- Mackey et Gass (2005). *Second language research. Methodology and design*. New York, London: Routledge, Taylor and Francis group..
- Maleki, A. (2007). Teachability of communication strategies : An Iranian experience. *System*, 35(4), 583–594.
- Martinez, A. (2012). Developing metacognition at a distance: sharing students' learning strategies on a reflective blog. *Computer Assisted Language Learning*. 25(2), 199-212. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2011.636056>
- Mirzaei, A. (2013). Reseaching (non)fluent L2 Speaker's oral communication deficiencies: A Psycholinguistic perspective. *The journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 5(1), 45-70.
- Moran, C. (1991). We Write, but Do We Read? *Computers and Composition*, 8(3), 51-61.

- Morris, L.V. et Finnegan, C.L. (2008-9). Best practices in predicting and encouraging student persistence and achievement online. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(1), 55-64
- Nakatani, Y. (2005). The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use. *The Modern Language Journal*, 89(1), 76-91.
- Nakatani, Y. (2010). Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication: A Classroom Study Using Multiple Data Collection Procedures. *The Modern Language Journal*, 94(1), 116-136.
- Nobuyoshi, J. et Ellis, R. (1993). Focused communication tasks. *English Language Teaching Journal*, 47, 203-210.
- Norris, S. (2004). *Analysing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London and New York: Routledge.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliver, M. et Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E learning*, 2(1), 17-26.
- Oxford, R., (1985). *A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Paramskas, D. (1993). Computer-assisted language learning (CALL): Increasingly into an ever more electronic world. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 124-143.
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied linguistics*, 6, 132-146.
- Payne J. S. et Whitney P. J. (2002). Developing L2 Oral proficiency through synchronous CMC: Output, Working memory and interlanguage development. *CALICO Journal*, 20(1), 7-32.
- Pellettieri, J. (2010). Online chat in the foreign language classroom: From research to pedagogy. *MEXTESOL Journal*, 34(1), 41-57.

- Pica, T. (1992). The textual outcomes of native speaker—non native speaker negotiation: what do they reveal about second language learning. Dans C. Kramsch, et S. McConnell-Ginet (dir.), *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives in Language Study*. (p.198-237). Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. et Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Pica, T., Kanagy, R. et Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. Dans S. M. Gass et G. Crookes (dir.), *Task-based Learning in a Second Language* (p. 9–34). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Poullisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. Dans R. Schreuder et B. Weltens (dir.), *The bilingual lexicon* (p. 157-189). Amsterdam: John Benjamins.
- Poullisse, N. (1997). Compensatory strategies and the principles of clarity and economy. Dans G. Kasper et E. Kellerman (dir.), *Communication strategies* (p. 49-64). New York: Longman.
- Poullisse, N. et Bongaerts (1994). First language use in second language production. *Applied linguistics*, 15, 37-56.
- Pyun, O. C. (2003). *Effects of networked language learning: A comparison between synchronous online discussions and face-to-face discussions* (Dissertation). The Ohio State University, Ann Arbor. Recupéré le 15 octobre 2013 de <http://search.proquest.com/docview/305316797?accountid=14719>
- Rampton, B. (1995). *Crossing : Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Richards, J. C. et Schmidt, R. W. (1983). Conversation analysis. Dans Richards, J. C. et Schmidt, R.W. (dir.), *Language and Communication* (p. 117–155). Longman, Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Riggenbach, H. et Lazaraton, A. (1991). Promoting oral communication skills. Dans M. Celce-Murcia (dir.), *Teaching English as a second or foreign language* (2^e éd.) (p. 125-136). Boston: Heinle & Heinle.
- Rost, M. et Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: typology and teachability. *Language learning*, 41(2), 231-249.

- Sato, C. (1986). Conversation and interlanguage development: Rethinking the connection'. Dans R. R. Day (dir.), *Talking to learn: Conversation and second language acquisition* (p. 22-45). Cambridge, MA: Newbury House.
- Sauro, S. (2009). Strategic use of modality during Synchronous CMC. *CALICO Journal*, 27(1), 101-117.
- Scarcella, R. C. (1990). *Developing communicative competence in a second language. Issues in second language research*. New York: Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-230.
- Skyles, J. (2005). Synchronous CMC and pragmatic development: effects of oral and written chat. *CALICO Journal*, 22(3), 399-431.
- Smith, B. (2003). The use of communication strategies in computer-mediated communication. *System*, 31(1), 29-53.
- Smith, G. et Kurthen, H. (2007). Front-stage and back-stage in hybrid e learning face to face courses. *International Journal on e-learning*, 6(3), 455-474.
- Snart, J. A. (2010). *Hybrid learning: the perils and promise of blending online and face-to-face instruction in higher education*. California: ABC-CLIO.
- Soh, B. L. et Soon, Y. P. (1991). English by e-mail: creating a global classroom via the medium of computer technology. *ELT Journal*, 45, 287-292.
- Stockwell, G. (2012). Working with constraints in mobile learning: a response to balance. *Language and learning technology*. 16(3), 24-31. Recupéré le 10 mai 2014 de <http://ilt.msu.edu/issues/october2012/stockwell.pdf>
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. Dans H. D Brown, C. A. Yorio et R. C. Crymes (dir.), *TESOL 1977*, (p. 194-203). Washington: TESOL.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language learning*, 30, 417-431.
- Tarone, E. (1983). Teaching Strategic Competence in the Foreign language classroom. Dans Savignon et M. Berns (dir.), *Initiatives in communicative language teaching* (p. 127-136). Reading, MA: Addison Wesley.
- Teachers College (2013). *What We Know About Online Course Outcomes* (Research overview). Columbia University: Community College Research Center.

- Thorne K (2003). *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page.
- Thorne S. L. et Payne. J. S. (2005). Evolutionary trajectories, intermediated expression and language education. *CALICO Journal*, 22(3), 371-397.
- Tijani, M. A. (2006). *Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue*. Université de Franche-Comté. Recupéré le 29 novembre 2013 de <http://criminocorpus.cnrs.fr/article405.html>
- Valiathan, P (2002). *Blended Learning Models*. Recupéré le 3 décembre 2013 de www.purnima-valiathan.com/readings/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf
- Vandaele, S. (2011). Présentation. *Meta: journal des traducteurs*, 56(3), 465-467. Recupéré le 10 septembre 2015 de <http://dx.doi.org/0.7202/1008327ar>
- Wagner, J. (1983). Dann du tagen einereeee – weisse Platte- An analysis of interlanguage communication in instructions. Dans Faerch et G. Kasper (dir.), *Strategies in interlanguage communication* (p. 159-74). London: Longman.
- Walther, J. B. (2011). Theories of computer-mediated communication and interpersonal relationship. Dans M. L. Knapp et J. A. Daly (dir.), *The SAGE handbook of interpersonal communication — 4e éd.* (p. 443-479). USA: Sage Publications.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2), 7-26. Recupéré le 10 octobre 2013 de <http://calico.org/journalarticles/Volume13/vol13-2and3/Warschauer.pdf>
- Washington University (2013). Exploring the Pros and Cons of Online, Hybrid and Face-to-face Class Formats. *Leading change in public higher education: A provost report series on trends and issues facing higher education*, (janvier), 1-6.
- Welker, J., et Berardino, L. (2005). Blended learning: Understanding the middle ground between traditional classroom and fully online instruction. *Journal of educational technology systems*, 34(1), 33-55.
- Wigham, C. R. et Chanier, T. (2013). Interactions between text chat and audio modalities for L2 communication and feedback in the synthetic world Second Life. *Computer Assisted Language Learning Journal*, 25, 1-30.

- Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15, 351-364.
- Young, D. J., et Pettigrew J. L. (2012). Blended Learning in Large Multisection Foreign Language Programs: An Opportunity for Reflecting on Course. Dans F. Rubio, J. Thomas et S. Katz Bourns (Dir.), *Hybrid learning Teaching and Learning: exploring Theoretical pedagogical and curricular issues* (p. 92-137). Boston: Heile, Cengage Learning.
- Yule, G. et Tarone, E. (1991). The other side of the page : Integrating the communciation strategies and negotiated input in SLA. Dans R. Phillipson, Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith et M. Swain (dir.), *Foreign/Second language pedagogy research* (p. 162-171). Clevedon, UK : Multilingual Matters.