

L'entretien retrospectif dans la recherche sur les des stratégies de communication orale

Retrospective interviews in oral communication strategy research

Santiago Ospina García

Universidad Paul Valéry Montpellier 3

santiago.ospina-garcia@univ-montp3.fr

Résumé

Depuis 40 ans les chercheurs anglo-saxons en acquisition des langues étrangères utilisent l'entretien rétrospectif pour étudier les processus cognitifs ayant lieu lors de la production de stratégies de communication orale et notamment le rôle joué par la conscience. Permettant d'accéder à des informations inobservables, difficiles à obtenir par d'autres instruments de recherche, l'utilisation de l'entretien rétrospectif renforce la validité et la crédibilité de la recherche sur les stratégies de communication. Cependant, en France et en Espagne peu de chercheurs utilisent cette méthode. Dans cet article nous étudions un corpus constitué de commentaires rétrospectifs produits par des étudiants d'espagnol en France. Les résultats des analyses suggèrent que les apprenants ont un certain contrôle sur les stratégies qu'ils utilisent mais ces stratégies ne sont pas toujours produites consciemment, ce qui semble renforcer l'idée selon laquelle il n'existerait pas *une* conscience mais *des* degrés différents de conscience (Cohen & Macaro 2007, Mariani 2010).

Mots-clés : Entretien rétrospectif, données inobservables, stratégies de communication orale, conscience, espagnol langue étrangère

Abstract

Anglo-Saxon researchers in foreign language acquisition have been using retrospective interviews for over 40 years to study the cognitive processes involved in the production of oral communication strategies, specially the role played by consciousness in their production. Retrospective interviews thus provide access to unobservable information that other search instruments do not provide, reinforcing the validity and credibility of research on oral communication strategies. However, in France and Spain few researchers use this introspective method. In this article we study a corpus of retrospective comments produced by international students of Spanish in France. The results of the analyses suggest that learners have some control over the strategies they use, but these strategies are not always consciously produced, which seems to reinforce the hypothesis of Cohen & Macaro (2007) and Mariani (2010) that states that there is not a single degree of consciousness but *different* degrees of consciousness.

Keywords: Retrospective interviews, unobservable data, oral communication strategies, consciousness, Spanish as a Foreign Language

1. INTRODUCTION

Pendant les quatre dernières décennies, de nombreuses recherches sur l'acquisition de la production orale et sur l'analyse conversationnelle en langue étrangère (LE) ont fait des apports très importants à la compréhension de la manière dont les apprenants de LE parlent en continu ou en interaction. Cependant, aujourd'hui il est encore difficile d'identifier les temps, les modalités et le rôle précis joués par l'activité langagière (que cela soit sous la forme de monologues ou de séquences de négociation) dans les processus d'acquisition d'une LE. Bien que les données observables sur l'activité langagière puissent être recueillies par le biais d'enregistrements de sons et de vidéos et transcrites selon les paradigmes préétablis en fonction de la méthodologie adoptée, la recherche a prouvé que l'analyse de ces données est fondamentale mais insuffisante lorsque l'on veut avoir accès aux processus mentaux, cognitifs et métacognitifs ou aux pensées, sentiments et motivations des apprenants d'une LE. L'analyse de la production orale et des processus invisibles qui permettent leur développement est par conséquent un défi pour le chercheur en acquisition de LE étant donné qu'un certain nombre de phénomènes échappent aux méthodes classiques de recueil de données. En effet, même si les questionnaires et l'observation sont couramment utilisés dans la recherche en psycholinguistique, leur portée est limitée du fait qu'ils disent peu sur ce qui se passe « dans la tête » de celui qui parle ou apprend à parler une LE. Dans ce contexte, les méthodes introspectives, et notamment les entretiens rétrospectifs, ouvrent la possibilité d'interroger l'apprenant/informateur sur les mécanismes qu'il met en place lorsqu'il parle dans la LE. En effet, elles permettent d'accéder à des données autrement inobservables, lesquelles permettent au chercheur de faire des analyses plus objectives et d'obtenir ainsi des résultats plus complets, valides et fiables.

Le but de cet article est dès lors de comprendre quel apport peut faire l'entretien rétrospectif à la recherche sur la production orale en ELE. Pour ce faire, nous nous concentrerons spécifiquement sur les stratégies de communication orale. Le corpus qui sera étudié a été obtenu dans le cadre de la thèse de doctorat que nous avons préparée en cotutelle entre la France et l'Espagne (Ospina García, 2016).

Nous commencerons par le cadre théorique et conceptuel à travers lequel on présentera l'entretien rétrospectif et les stratégies de communication. Ensuite seront présentés le corpus, la méthodologie et le contexte où il a été recueilli. Puis, nous analyserons ces données. Avant de conclure, nous discuterons les résultats à travers le prisme de la notion de conscience.

2. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

2.1. L'entretien rétrospectif : de l'introspection aux protocoles verbaux

Les méthodes dites « introspectives » font partie des méthodes de recueil de données dans la recherche qualitative. Elles comprennent des outils divers tels que les carnets de bord, les entretiens et même les questionnaires. Dans le domaine de la recherche sur les compétences orales, ces méthodes sont souvent associées à ce qu'on appelle les « protocoles verbaux », qui sont divisés en deux techniques : le commentaire à haute voix et l'entretien introspectif/rétrospectif. Cette division est faite en fonction de la manière dont

chaque technique est menée et des données qu'elles permettent de recueillir. Les deux genres de protocoles impliquent des processus différents et similaires à la fois : dans les commentaires à haute voix les informateurs font une sorte de récit en temps réel (*self-revelation*) alors que dans l'entretien ils sont amenés à réfléchir introspectivement sur comment ils communiquent (*self-report*) ou, rétrospectivement, sur leur activité langagière. Dans les protocoles verbaux trois types de processus mentaux sont mobilisés¹ :

- 1. Auto rapport (Self-report)** Les informateurs décrivent leur intervention sous la forme d'énoncés assez généraux. Par exemple, ils donnent des informations sur les stratégies qu'ils utilisent pour lire ou écrire un texte. Cette technique est plus mentale qu'introspective et elle est menée le plus souvent sous la forme d'entretien ou de questionnaire.
- 2. Auto observation (Self-observation)** Les informateurs commentent de manière ciblée des comportements langagiers spécifiques de façon introspective (par exemple, 20 secondes après l'évènement) ou rétrospective (rétrospection immédiate² ou reportée³) le plus souvent sous la forme d'entretien dirigé ou semi-dirigé. L'entretien rétrospectif est connu aussi comme la technique du « souvenir provoqué⁴ ».
- 3. Auto révélation/découverte (Self-revelation)** Les informateurs commentent leur intervention pendant qu'ils participent à la tâche, c'est-à-dire de façon simultanée. Connue plus populairement sous le nom de « pensée/commentaire à haute voix » (*think-aloud*), l'auto révélation est de nature plutôt introspective que mentale. Elle est celle qui reflète de manière la plus fidèle les processus cognitifs des informateurs (Ericsson & Simon 1993 ; Cohen 2000).

L'entretien rétrospectif étant celui qui nous intéresse dans cet article, dorénavant nous allons nous y consacrer exclusivement.

2.1.1. Origines de l'entretien rétrospectif et applications dans la recherche sur l'acquisition des langues étrangères

L'entretien rétrospectif est né au XIXe siècle en Amérique du Nord et jusqu'au début du XXe siècle il a été très utilisé dans la recherche en psychologie. Cependant, pendant que le behaviorisme⁵ dominait la recherche dans cette science, l'entretien rétrospectif a perdu sa valeur scientifique puisque les données qu'il permettait de recueillir (toujours d'après le behaviorisme) étaient impossibles à observer, à quantifier et donc à prouver. Il a fallu attendre l'arrivée du cognitivisme⁶ dans les années 1960 pour que les méthodes dites introspectives soient à nouveau acceptées au sein de la communauté scientifique en psychologie et surtout en sciences de l'éducation, où les travaux des Nisbett & Wilson (1977) et d'Ericsson & Simon (1980) ont été les précurseurs. En ce qui concerne la psycholinguistique, les premières recherches ont eu lieu dans le domaine de la lecture et de la compétence grammaticale et lexicale en L1 et LE dans les années 1970 et 1980. À partir de ce moment-là, ces méthodes ont commencé à se faire une place dans notre discipline, à tel point qu'à la fin des années 1980 Faerch & Kasper (1987) ont coordonné un ouvrage clé dans lequel des spécialistes du sujet ont mis en lumière des travaux ou des réflexions fondatrices dans ce domaine. Par la suite, l'entretien rétrospectif a été couramment utilisé dans la recherche sur la production orale notamment pour enquêter sur les stratégies et les processus cognitifs et métacognitifs mis en œuvre par les informateurs à l'oral (Nakatani 2010), sur les processus cognitifs des informateurs pendant leur préparation pour participer à une tâche orale (Ortega 1999), sur la capacité des informateurs à identifier des fautes et des erreurs et de se donner du *feedback* correctif à l'oral (Kormos 1998 ; Guichon & Cohen

2012 ; Manoïlov & Tardieu 2013), et pour étudier sous des angles divers les stratégies de communication utilisées par les informateurs (Poulisse *et al.* 1997 ; Dörnyei & Scott 1995 ; Fernández Dobao & Palacios Martínez 2007).

Les méthodes introspectives (et surtout l'entretien rétrospectif) ont donc été très utilisées principalement dans la recherche sur l'interlangue orale et sur les stratégies de communication en LE. On peut même dire que depuis le début de la recherche en acquisition de LE dans les années 1970 ces stratégies ont été l'un des objets d'étude les plus importants et les plus prolifiques de la discipline, à tel point que c'est en grande partie sur les bases des résultats de ces recherches qu'ont été construites les théories sur l'acquisition et sur la didactique de la langue orale en LE que l'on connaît aujourd'hui. L'entretien rétrospectif est alors utilisé couramment depuis les années 1970-1980.

2.1.2. Inconvénients et avantages de l'entretien rétrospectif

Bien qu'elles soient devenues courantes grâce à l'utilisation qu'en font des chercheurs de renommée internationale, les méthodes introspectives ne sont pas à l'abri des critiques et des controverses (Bowles 2010), puisque leur mise en pratique est une entreprise complexe sur le plan méthodologique, pouvant alors entraîner des effets sur la qualité des données recueillies. En ce qui concerne l'entretien rétrospectif en particulier, certains chercheurs qui s'y opposent ont structuré leurs arguments en trois axes :

- il peut y avoir une influence ou un effet de verbalisation (réactivité) sur les interventions futures des informateurs ;
- les données recueillies peuvent être incomplètes et/ou fausses ;
- c'est un « épiphénomène » (quelque chose qui n'a pas d'importance) dans la recherche.

Par exemple, pour Ericsson & Simon (1993/2002), pionniers dans la théorisation et dans la mise en pratique de cette technique et partisans de la ligne dure (*hard-liners*⁷), il est fiable d'utiliser l'entretien rétrospectif seulement lorsqu'il s'agit d'interventions courtes ou très courtes. En revanche, dans les interventions qui impliqueraient des processus cognitifs de longue durée chez les informateurs, la fiabilité des commentaires diminuerait. Cependant, même si ces arguments semblent évidents, le fait que de centaines de chercheurs en sciences de l'éducation et en acquisition de LE continuent à les utiliser couramment anéantit la crédibilité des arguments des détracteurs. En effet, même si pratiquement toute la communauté scientifique reconnaît que les données recueillies par le biais de l'entretien rétrospectif pourraient être partiellement incomplètes, incorrectes ou imprécises, il y a un consensus autour des bienfaits de son utilisation qui peut être résumé de la façon suivante : il vaut mieux disposer de ces informations que de ne pas les avoir du tout. Par ailleurs, il s'agit de données dites secondaires (elles ne sont pas la pierre angulaire de la recherche) qui enrichissent la triangulation.

D'autre part, des chercheurs d'horizons divers (Poulisse 1990 ; Maldonado Rosas 2012) ont démontré que certaines données peuvent être analysées avec l'aide de ceux qui les ont produites. Ainsi, en Espagne, Fernández Dobao & Palacios Martínez (2007) ont confirmé l'importance de l'analyse rétrospective lorsqu'ils ont cherché à identifier les motivations et les buts qui ont amené les informateurs à utiliser des stratégies de communication. Ils ont qualifié les commentaires rétrospectifs de « sources d'évidences les plus enrichissantes et les plus fiables » (p. 95).

2.2. Les stratégies de communication orale

Depuis les années 1970-1980 les stratégies de communication ont donc été au centre de la recherche en acquisition de LE. Par conséquent, c'est naturellement sur ces stratégies qui s'est dirigée la recherche sur l'entretien rétrospectif.

Les stratégies de communication ont suscité de vifs débats, notamment lors de leur apparition aux années 1970-1980. À l'époque, les chercheurs qui se sont intéressés à ces stratégies se divisaient en deux camps : les interactionnistes (ou le camp sociolinguistique) et les psycholinguistes (le camp psycholinguistique). Selon les conceptualisations des interactionnistes, ces stratégies servent à « négocier du sens » (Tarone 1980) et à maintenir le flux de la conversation (Long 1981). Les psycholinguistes pensent plutôt qu'elles servent à faire face à des difficultés ou à des ruptures dans la communication (Faerch & Kasper 1983).

Les interactionnistes (Tarone 1976/1983, 1977, 1980, 1981/1983 ; Canale 1983 ; Long 1983 ; Yule & Tarone 1991) considèrent les stratégies de communication comme des phénomènes d'interaction sociale. Ils mettent l'accent sur le processus d'interaction entre apprenants et interlocuteurs et s'intéressent notamment aux moyens qu'ils utilisent pour négocier le sens. Au contraire, les psycholinguistes (Faerch & Kasper 1983 ; Bialystok 1990 ; Poulisse 1990, 1993 ; Kellerman 1991) affirment que les stratégies de communication sont le résultat des processus psycho-cognitifs des apprenants et que, de ce fait, elles sont difficiles à cerner et à catégoriser. Ces chercheurs se centrent également sur les comportements de contingence que les apprenants mettent en place au moment de faire face à des difficultés dont l'origine est un manque de ressources linguistiques.

Par ailleurs, un troisième courant a vu le jour à la fin des années 1990 et c'est grâce à lui que la recherche sur stratégies de communication a été relancée. Cette troisième approche, dite « mixte », a été adoptée par Dörnyei & Thurrell (1991), Dörnyei (1995), Dörnyei & Scott (1995, 1997), Dörnyei & Kormos (1998), Mariani (2010), Nakatani (2005, 2010). Leurs travaux recueillent les réflexions et les taxonomies des deux courants traditionnels afin de proposer une voie alternative à l'analyse des stratégies de communication.

En révisant la littérature sur la compétence de communication et sur la compétence stratégique, on constate alors qu'il existe deux critères majeurs dans la définition des stratégies de communication : la centration sur la *problématicité* et sur la *conscience*, la première étant la caractéristique la plus citée dans les définitions traditionnelles. D'après Bialystok (1990 : 3), la problématicité en tant que critère pour la définition des stratégies de communication se réfère à « l'idée que les stratégies sont utilisées uniquement quand le locuteur remarque qu'il y a un problème qui peut provoquer l'interruption de la communication ». Ce critère fait partie de la plupart des définitions adoptées par les chercheurs intéressés par le sujet. Cependant, Dörnyei & Scott (1997) soutiennent que « l'orientation vers la problématicité en général n'est pas assez précise ; elle laisse sans définir le type exact de problème, un domaine où diverses approches ont démontré avoir des divergences considérables » (p. 182). Autrement dit, à la base le « problème » fait souvent référence aux déficits ou aux lacunes dans l'interlangue des apprenants qui « les empêchent de transmettre leur message » (Dörnyei & Scott 1997 : 183). Or, la seule centration sur le critère de la problématicité ne couvre pas toutes les désignations attribuées à ces dispositifs langagiers ou « stratégies de communication ». Par conséquent, ces chercheurs suggèrent d'élargir le terme afin qu'il puisse couvrir d'autres types de problèmes de communication⁸.

2.2.1. La notion de problématicité

Alors qu'il n'y est pas une définition définitive des stratégies de communication (ni d'ailleurs des stratégies d'apprentissage), la plupart des recherches depuis les années 1980 suggèrent que la fonction principale de ces stratégies est de faire face aux difficultés ou aux ruptures dans la communication. Pour Skehan (2001), ces recherches seraient même presque exclusivement consacrées à la résolution de difficultés lexicales, lesquelles sont, selon lui, les difficultés les moins pertinentes.

C'est ainsi que dans les définitions les plus connues (Corder 1983 ; Faerch & Kasper 1983 ; Tarone 1983 ; Bialystok 1983 ; Poulisse *et al.* 1984 ; Bialystok 1990 ; Bange 1992 ; Cohen 1998/2010 ; Manchón 1998 ; Conseil de l'Europe 2001 ; Mariani 2010 ; Goh & Burns 2012) on peut observer une convergence et un trait commun : la problématicité.

Ces définitions sont toutes inspirées des modèles de compétence de communication classiques, notamment de ceux de Canale (1983), Swain (1984), Bachman (1990). L'utilisation de mots clés (ou leurs synonymes) est très révélatrice : résoudre des problèmes, améliorer/relancer, négocier du sens, lacunes, conscience, métacognition.

Néanmoins, aux années 2000 il semblerait que la recherche ait fait évoluer la conceptualisation de ces stratégies, ce qui a emmené deux chercheuses Anglo-Saxonnes à proposer une définition plus holistique :

(...) les stratégies de communication (...) incluent des **stratégies cognitives ou psycholinguistiques, des stratégies métacognitives, et des stratégies interactionnelles**. Elles permettent aux apprenants de surmonter les lacunes lexicales, de négocier le sens, de résoudre les **problèmes de communication**, et de relancer/améliorer (*enhance*) le discours que les apprenants et leurs interlocuteurs sont en train de **produire conjointement**. Goh & Burns (2012 : 67)

Il est donc important de faire remarquer qu'étant donné qu'avant 2000 la problématicité dominait les définitions, les stratégies de communication étaient considérées comme des actions conscientes, ou potentiellement conscientes, entreprises par les locuteurs/apprenants de LE pour résoudre des problèmes provoqués par leur manque de connaissances dans une des composantes de la compétence de communication. Ces problèmes pouvaient avoir lieu dans une production en continu (monologue) ou/et en interaction et les actions entreprises par les locuteurs pour *essayer* de les résoudre pouvaient être considérées comme le fruit de processus individuels (cognitifs) et/ou interactionnels (sociaux). Le verbe *essayer* est intéressant ici car seulement Tarone l'utilise explicitement. Ce détail est très important étant donné qu'en utilisant une stratégie de communication on peut réussir à résoudre un problème mais, en cas d'échec (ce qui arrive souvent), la stratégie reste au stade de la tentative de résolution de problème.

2.2.2. La notion de conscience

Une *stratégie* est donc un plan (action ou tactique) qui est censé permettre d'atteindre un but donné. De ce fait, la *conscience* a été considérée comme le deuxième critère dans la définition des stratégies de communication.

Il faut noter qu'il existe une grande controverse sur ce que l'on entend par la conscience. Dörnyei & Scott (1997) ont affirmé que trois aspects de la conscience sont pertinents en ce qui concerne les stratégies de communication : (a) la conscience en tant que conscience du problème, (b) la conscience en tant qu'intentionnalité, et (c) la

conscience en tant que conscience de l'utilisation stratégique de la langue. Ils ont fait remarquer que pour distinguer les stratégies de communication des erreurs et des fautes, il faut présumer que les locuteurs sont conscients d'avoir un problème dans le processus d'encodage de leur message. La conscience en tant qu'intentionnalité est aussi un critère nécessaire car il distingue les stratégies pour gagner du temps des pauses et des hésitations appliquées inconsciemment. Dörnyei & Scott (1997) ont soutenu également que les locuteurs doivent être conscients de l'utilisation des stratégies.

Selon Cohen (1998/2010), Chamot (2004) et Oxford (1990) les stratégies de l'apprenant sont conscientes, ou dans les mots d'Oxford (1990), elles sont choisies intentionnellement par l'apprenant, ce qui implique qu'il les choisit consciemment. Cohen (1998/2010) affirme que les actions ou les comportements mis en place inconsciemment sont des processus. L'élément qui distingue les stratégies des processus est donc la conscience. Ellis (1994 cité dans Cohen [1998/2010 : 11]) signale que si les stratégies deviennent tellement automatiques que les apprenants ne se souviennent plus qu'ils les emploient, elles ne sont plus accessibles par les biais de commentaires rétrospectifs, et donc elles perdent leur sens en tant que stratégies. C'est ce qu'on appelle « automatisation » ou « procéduralisation ». Celle-ci doit se produire dans le but d'accélérer l'apprentissage et l'utilisation de la langue et de libérer de l'espace dans la mémoire de travail. Les stratégies ont, toutefois, le potentiel d'être remises sous contrôle de l'attention à des fins de modification et d'adaptation, en particulier par les adultes qui ont la maturité cognitive de le faire (Flavell *et al.* 1993, cités dans Macaro 2006).

Cependant, Bialystok (1990 : 4) déclare que la conscience est implicite dans toutes les définitions des stratégies de communication. En conséquence, elle a écarté ce critère de sa définition. De plus, dans ses recherches elle n'a pas trouvé d'éléments prouvant que ses informateurs avaient conscience des stratégies qu'ils utilisaient. Elle explique également que les apprenants peuvent faire des choix quand ils communiquent. Par exemple, ils peuvent utiliser les mots « fourgon » (*truck*) ou « camion » (*lorry*) pour se référer à la même chose. C'est ainsi que les apprenants font un choix sans forcément entreprendre une démarche consciente. Ensuite, elle propose un troisième critère, l'intentionnalité, qui fait référence au contrôle sur le répertoire de stratégies de l'apprenant pour que des stratégies particulières puissent être choisies parmi l'éventail d'options disponibles et appliquées délibérément pour atteindre les résultats particuliers » (Bialystok 1990 : 5). Sur la base de ce critère, il est clair que les apprenants ont un certain contrôle sur les stratégies qu'ils utilisent puisqu'ils doivent faire des choix à partir d'un éventail de stratégies lorsqu'ils rencontrent des problèmes de communication. Bialystok (1990) a par conséquent souligné que les stratégies ne peuvent pas toujours être soumises à un contrôle volontaire et conscient.

En outre, une partie du problème dans la définition des stratégies provient aussi du fait que le terme conscience est lui-même multidimensionnel et a de nombreuses connotations différentes. Tout comme Bialystok, Mariani (2010 : 16) affirme que ce terme « est assez ambiguë et se prête à une série de questions intrigantes ». Il pose par ailleurs une série de questions très intéressantes : la conscience est-elle toujours une condition préalable à l'utilisation des stratégies ? De quoi doit être conscient un utilisateur/apprenant (par exemple, du problème, du besoin ou du souhait de le résoudre, des solutions disponibles) ? À quelles étapes des processus de production orale (par exemple, dans la phase de planification, pendant l'exécution effective du plan, ou même plus tard, lors de l'évaluation de son intervention) ? La conscience peut-elle jouer un rôle dans le travail sur la métacognition après l'interaction, par exemple si on demandait aux

apprenants/utilisateurs de dire s'ils ont rencontré des problèmes et quelles stratégies ils ont utilisées pour y faire face ?

En guise de réponse au moins à une partie de ces questions, on peut citer un sondage qui a été fait auprès d'experts du domaine (Cohen & Macaro 2007), lesquels ont convenu que les stratégies impliquent un certain niveau de conscience. Cela ne veut pourtant pas dire qu'il existe une position arrêtée, au moins pour ce qui est des stratégies de communication.

C'est donc à travers le prisme de la conscience que nous allons étudier une série de stratégies utilisées par des apprenants débutants d'espagnol dans le but de faire la lumière sur le rôle que l'entretien rétrospectif peut jouer dans l'analyse de l'interlangue de ces apprenants.

3. MÉTHODOLOGIE

Nous allons maintenant nous intéresser à un corpus composé de quatorze extraits d'entretiens rétrospectifs qui nous permettra d'étudier de près le rôle que peut jouer cet instrument dans la recherche sur l'acquisition de la langue orale et les stratégies de communication produites par des apprenants alloglottes d'ELE. Mais avant de continuer, nous allons présenter la méthodologie de notre recherche doctorale et le contexte dans lequel le corpus a vu le jour.

3.1. Contexte

Les données qui vont être étudiées font partie d'un corpus plus large qui a été recueilli pendant l'année universitaire 2013-2014 dans le cadre de notre recherche doctorale (Ospina García, 2016), menée avec un groupe de quinze étudiants français, allemands et luxembourgeois d'ELE, âgés de 18 à 20 ans, de niveau A1+/A2 d'un établissement international d'éducation supérieure en France. Nous avons mis en place une recherche action dans le but d'enseigner un certain nombre de stratégies de communication orale et de mesurer les effets de cet enseignement. Un des instruments méthodologiques utilisé pour atteindre cet objectif a été l'entretien rétrospectif.

3.2. Méthodologie de recueil du corpus

Dans cette recherche l'entretien rétrospectif a donc été mis en place afin de mieux comprendre par quels mécanismes a lieu la production de stratégies de communication. Grâce à cette technique, utilisée déjà par nombre de chercheurs (Poulisse 1990 ; Nakatani 2005 ; Pornpibul 2005 ; Huang 2010), nous avons pu accéder à des informations inobservables qui nous ont permis de desceller une partie des processus cognitifs qui ont emmené les apprenants à produire des stratégies de communication spécifiques dans quatre tâches de production en continu (monologues) qu'ils ont dû faire en début (pré test) et en fin d'année (post test)⁹.

Avant de continuer, il est important de rappeler comment se sont déroulées ces entretiens rétrospectifs : d'abord, à l'aide du matériel mis à leur disposition (un ordinateur, un dictaphone et parfois un caméscope), les étudiants ont fait les quatre tâches langagières lors de séances individuelles qui ont été enregistrées. Une fois qu'ils ont terminé les tâches, ils ont été invités à écouter, toujours en individuel, les enregistrements et à arrêter la bande

son lorsqu'ils voulaient faire des commentaires sur un point précis. Les commentaires devaient être faits en français. Ces entretiens rétrospectifs ont été aussi enregistrés. Les étudiants ont notamment été invités à signaler les moments où ils ont eu des problèmes de communication et à expliquer comment ils les ont résolus. C'est ici qu'on espérait avoir des informations sur le pourquoi et le comment de l'utilisation des stratégies de communication. Avant de commencer, nous avons fait nous-même un commentaire rétrospectif en guise d'exemple pour que les étudiants sachent comment s'y prendre. Nous avons décidé de ne pas intervenir afin que ce soit eux-mêmes qui soient à l'origine des commentaires. Parfois, il nous est arrivé de poser des questions aux étudiants sur des points qu'ils n'ont pas commentés pour une raison quelconque. Les entretiens rétrospectifs ont été transcrits et les données regroupées et analysées. Les tâches et les entretiens ont eu lieu la même semaine.

Après l'analyse des données recueillies à partir de quatre tâches de production en continu (monologues), quatorze stratégies ont été identifiées, certaines desquelles avaient été enseignées en cours¹⁰.

3.3. Analyse du corpus

Nous allons donc procéder à l'étude de plusieurs extraits d'entretien rétrospectif dans lesquels sont impliquées des stratégies de communication utilisées et identifiées par les étudiants¹¹. Ceci afin de connaître le rôle joué par la conscience dans la réalisation de ces stratégies et le bénéfice exact que l'on peut tirer de l'entretien rétrospectif en tant qu'instrument de recherche dans ce domaine de la linguistique appliquée.

Avant de passer aux analyses, il faut savoir que dans les tâches 1 (pré-test) et 3 (post-test), les étudiants devaient présenter l'histoire de façon détaillée, en décrivant chaque vignette. Dans la tâche 2, ils devaient présenter le document (décrire l'image et présenter le contenu du texte) et donner leur avis personnel sur le thème (le piratage de biens culturels en Espagne et en Europe).

Commençons par deux extraits dans lesquels on remarque que les étudiants parlent ouvertement de certaines stratégies (dans le commentaire 2.1 l'étudiant affirme même qu'il s'agit d'une stratégie travaillée en cours). Si l'on observe, les commentaires se produisent suite à la détection par les étudiants de deux circonlocutions.

Extrait (1) – Tâche 3 – ETD2	Commentaire rétrospectif (1.1) – Tâche 3 – ETD2 - Stratégie : circonlocution
<p>em(.) a::(.) eh: lleva llega su::(.) lleva su su ¿niño?/ ((bruit du nez)) y:: eh pero el o- el otro en la: segunda ¿viñeta?/ em:(.) c:erra la: ¿la puerta?/(.) y: ((bruit du nez)) y entonces pienso que::(.) porque:(.) eh: ve los: otros eh viñetas/ pienso que los em(.) los eh(.) ((bruit du nez)) el instrumento que::(.) que sirve para:(.) abrir la puerta de la coche y:: y:: em(.) y::: em- empezar eh el motor de la:(.)</p>	<p>ETD2 : En fait là j'étais en train d'utiliser une Stratégie de communication justement pour expliquer qu'il a oublié la clé donc maintenant je sais que « la clé » on dit « la clave » mais bref, en fait elle avait oublié la clef à l'intérieur de la voiture et son fils a fermé la porte. Enfin, je pense que c'est son fils là j'ai dit « el niño » parce que je suis pas sûr mais sinon j'aurais dit « el hijo »... et... donc c'était pour dire « la clé » je ne savais pas comment on le disait à ce moment-là du coup je dis que c'est... une sorte d'instrument, enfin un outil pour ouvrir la porte et allumer le moteur... j'ai dit « empezar el motor » mais bon je sais pas si c'est juste du tout mais bon pour... décrire en fait l'objet qui... qui était encore dans la voiture donc je connaissais pas le mot¹².</p>

Extrait (2) – Tâche 3 – ETD1	Commentaire rétrospectif (2.1) – Tâche 3 – ETD1 - Stratégie : restructuration
s:i puede: em puede em(.) em darle\ una cosa que se parece a::(.) es u- una cosa que: es de em ¿metálico?/(.) y: em se puede em::(.)	ETD1 : Là j'ai essayé d'utiliser la stratégie qu'on avait faite . Le problème c'est que c'était une chose vraiment difficile... Je pouvais utiliser la stratégie et je l'ai fait mais finalement ce que j'ai dit n'est pas très clair donc on n'a pas compris de quel objet il s'agissait...

Dans l'exemple (3), ETD2 utilise le mot « bien » pour *clôre tout ce qui vient d'être dit*. Comme dans à l'extrait précédent, nous étayons notre interprétation à l'aide du commentaire rétrospectif initié par l'étudiant de sa propre initiative (3.1), qui nous aide à comprendre qu'il est conscient de l'utilisation du marqueur « bien ». Ce marqueur existe aussi en français, ce qui explique qu'il puisse être utilisé assez facilement par des apprenants francophones.

Extrait (3) – Tâche 2 – ETD2	Commentaire rétrospectif (3.1) – Tâche 3 – ETD2 - Stratégie : utilisation de marqueurs du discours
y mirran como ((bruit du nez)) como regalos/ (.) bien el hombre va a::	ETD2 : Pour le « bien »... C'était pour conclure... ma petite introduction donc là au début j'ai dit que... c'était donc... une feuille où il y avait des images et que ça va raconter de petites histoires avec des « viñetas » parce que c'était un mot de vocabulaire que j'ai appris au lycée... Et donc... j'ai dit que c'était une BD. Et donc c'est bah, ma petite introduction et pour conclure j'ai dit « bien »... Ça veut dire : « voilà c'était mon introduction je vais commencer à présenter le document »

Dans l'exemple (4) ETD2 a traduit littéralement du français « tête de mort ». Dans l'entretien, il reconnaît la stratégie et nous dit qu'il n'est pas sûr de ce qu'il a dit. Le fait qu'il ait pris l'initiative lui-même confirme qu'il était bien conscient de la stratégie.

Extrait (4) – Tâche 3 – ETD2	Commentaire rétrospectif (4.1) – Tâche 3 – ETD2 Stratégie : traduction littérale
empezar eh el motor de la:(.) de la ¿coche?/ es dentro\	ETD2 : donc c'était pour dire « la clé » je ne savais pas comment on le disait à ce moment-là du coup je dis que c'est... une sorte d'instrument, enfin un outil pour ouvrir la porte et allumer le moteur... j'ai dit « empezar el motor » mais bon je sais pas si c'est juste du tout mais bon pour... décrire en fait l'objet qui... qui était encore dans la voiture donc je connais pas le mot.

Dans le même sens, dans l'exemple (4), c'est l'étudiant lui-même qui a pris l'initiative de faire le commentaire. Il voulait dire « démarrer la voiture » et donc il a traduit littéralement en utilisant « *empezar* » (*commencer*) pour dire « démarrer ». Dans le commentaire l'étudiant nous confirme qu'il a dit ce mot sans vraiment être sûr qu'il soit adéquat pour la situation.

Extrait (5) – Tâche 3 – ETD2	Commentaire rétrospectif (4.1) – Tâche 3 – ETD2 Stratégie : traduction littérale
<p>empezar eh el motor de la:(.) de la ¿coche?/ es dentro\</p>	<p>ETD2 : donc c'était pour dire « la clé » je ne savais pas comment on le disait à ce moment-là du coup je dis que c'est... une sorte d'instrument, enfin un outil pour ouvrir la porte et allumer le moteur... j'ai dit « empezar el motor » mais bon je sais pas si c'est juste du tout mais bon pour... décrire en fait l'objet qui... qui était encore dans la voiture donc je connais pas le mot de vocabulaire.</p>

Dans les exemples (6) et (7), on a affaire à des stratégies qui peuvent être masquées et que l'on détecte grâce aux commentaires rétrospectifs. On observe qu'ETD3 dit « aparece » et ETD1 dit « generaciones ». À première vue, on peut penser qu'il ne s'agit pas de stratégies car ce sont des mots courants qui sont produits sans agrammaticalités. On croit donc que les étudiantes connaissent les mots et qu'elles les utilisent de façon ordinaire. Néanmoins, les commentaires rétrospectifs révèlent le contraire. En effet, toutes les deux ont pris des mots d'autres langues et les ont « espagnolisés » (stratégie d'étrangéisation). Le résultat est admissible car le mot existe mais il s'agit tout de même d'une stratégie.

Extrait (6) – Tâche 1 – ETD3	Commentaire rétrospectif (6.1) – tâche 1 – ETD3 - Stratégie : l'étrangéisation
<p><i>em ariba de un ¿muro?/(.)</i> ((bruit de la bouche))(.) entonces la mujer que viene no:(.) veo el hombre/ hasta: el momento que el hombre: em:: ((bruit de la bouche)) <((en riant)) aparece> em: um(.) es en la en la:: según:: en el segond imagen/(.) y la mujer\ es:tá um(.1) muy ¿sorpresa ?/ y por: y: quizás ten::- tiene</p>	<p>ETD3 : Donc je ne savais pas le mot pour « effrayer » ou... oui c'est ça quand on saute derrière un mur et on fait buah ! PROF : Faire peur ETD3 : Merci. Et oui, je ne connaissais pas non plus donc « aparece » PROF : Donc tu as décrit ? ETD3 : Non « aparece » c'est apparaître ? PROF : Ah tu as utilisé le mot « aparecer » ETD3 : Oui. Hum PROF : Mais tu voulais dire « faire peur » ETD3 : Oui, plutôt... Et aussi après je voulais dire deux fois que l'autre personne est « sor-presa » o « sor... » PROF : « Sorprendida » ETD3 : Parce que c'est aussi PROF : Ça vient du français alors « surprise » ETD3 : Oui. Et je ne voulais pas dire « surprise » parce qu'en fait ils sont aussi plutôt effrayés mais... oui voilà PROF : Et tu ne savais pas dire « effrayée » ? ETD3 : Non</p>

L'aspect le plus important à nos yeux est le fait que dans « aparace » (6) il y a une hésitation, donc une marque de stratégie, alors que dans « generaciones » (7) le mot est produit presque naturellement. Le commentaire rétrospectif nous aide alors à mieux comprendre le comportement des étudiants, sans lequel nous n'aurions pas su qu'il s'agissait bien de comportements stratégiques.

Extrait (7) – Tâche 4 – ETD1	Commentaire rétrospectif (7.1) – tâche 4 – ETD1 - Stratégie : l'étrangéisation
<p>Necesi- em necesitan(.) un: em una situación de:: de MAS responsabilidad social/(.) em y es muy importante para em para los trabajadores y para em también las generaciones em más joven\ em porque la situación</p>	<p>ETD1 : Alors là par exemple je savais pas si ((rires)) ce mot existe. PROF : « Generaciones » ? ETD1 : Si PROF : Uh hum ETD1 : Si c'est comme ça ou si c'est un peu différent mais je me suis dit que peut-être c'est ça et... PROF : Et si tu savais pas, comment t'as construit le mot ? ETD1 : ... Comment je l'ai construit ? PROF : Uh hum ETD1 : Um... Je sais pas ((elle réfléchit)) je... je crois que j'ai pris juste le mot français mais en même temps le mot allemand est le même aussi et quand les deux langues sont la même chose, c'est très souvent que l'espagnol c'est aussi la même chose ((rires)), donc quand il y a un mot, qui est vraiment important, que je connais déjà en français parce que je le connais en allemand je l'utilise presque tout le temps aussi en espagnol parce que c'est rare que ça soit un autre mot.</p>

Cette stratégie a été peu utilisée par les étudiants mais elle est très intéressante à analyser. Dans (8) ETD2 essaie de décrire un « cintre » et il est amené à dire le verbe « colgar », qu'il ne connaît pas. Devant la difficulté, il cherche un synonyme et il trouve « suspendre »¹³. On constate alors que deux stratégies ont lieu de façon simultanée. En effet, l'étudiant utilise un **synonyme** dans une **circonlocution**, lorsqu'il veut dire « es un objeto/instrumento que sirve para colgar la ropa » (c'est un objet qui sert à pendre¹⁴ les habits/vêtements). Dans le commentaire rétrospectif, il explique les raisons du choix de ce mot et les moyens linguistiques déployés. On voit alors qu'il n'oublie pas de faire allusion au mot « suspendre » (utilisation d'un synonyme).

Extrait (8) ¹⁵ – Tâche 3 – ETD2	Commentaire rétrospectif (8.1) – Tâche 3 – ETD2 Stratégie : l'utilisation d'un synonyme
<p>ese instrumento que es un:(.) un em:(.) un:(.) un TRIANGULO de: de hierro/ parra: um(.) parra:(.) um ¿cómo se dice?(.) para:.(.1) em <((en français)) mettre> ((sourire)) parra(.) parra(.1) parra: eh suspender eh los eh los em(.) los eh des- los eh(.) ¿ropas?/(.)</p>	<p>ETD2 : donc là... j'essaie d'expliquer à peu près, en fait ce qu'on lui donne c'est un cintre en métal qu'il veut faire glisser dans la porte de la voiture et... donc je savais pas comment on dit alors j'ai fait une petite description, enfin... j'ai dit que c'était un triangle en fer et donc je disais comment l'utiliser parfois parce que je savais pas trop comment on disait, je dis que c'était un triangle en fer pour suspendre les habits.</p>

Dans (9) on observe qu'ETD1 essaie de décrire l'homme de la BD¹⁶. Cet homme porte une veste et un chapeau. Elle commence à décrire les vêtements de l'homme mais elle ne dit que « yaqueta ». Ensuite on remarque des hésitations qui indiquent qu'elle rencontre des problèmes mais on ne sait pas exactement lesquels. Puis elle dit « no puedo ver mucho ». Dans le commentaire rétrospectif ETD5 affirme qu'elle voulait dire « chapeau » mais qu'elle ne savait pas. S'il n'y avait pas eu de commentaire rétrospectif, on n'aurait pas

su pourquoi elle a hésité et on n'aurait pas su non plus qu'elle a abandonné son plan d'origine.

Extrait (9) – Tâche 1 – ETD1	Commentaire rétrospectif (9.1) – Tâche 1 – ETD1- Stratégie : l'abandon ou omission
em: ve mucho cosas\(.) eh y em y un hombre/ que:: eh la mujer no em no(.) em no puede/(\.) ver el hombre\(\.) y el hombre tiene u:na(.). una yaqueta/ um(.). y: em un(.). y:: y:: em no puedo ver ¿mucho/? y la mujer también eh tampoco\ y em eh cuando la mujer em:(.1)	ETD1 : J'avais oublié ce que ça veut ¹⁷ dire « chapeau » ((en riant)) et du coup j'ai laissé tomber.

Dans (10), on observe que la syntaxe d'ETD1 est très peu développée. Nous comprenons ce à quoi elle fait référence parce que nous parlons français. En revanche, un hispanophone ne parlant pas cette langue comprendrait très difficilement ce qu'ETD1 est en train de dire. Le commentaire rétrospectif (8.1) nous aide à savoir quelle était la difficulté et comment a agi l'étudiante face à ce problème. Cet extrait-là est intéressant car, en lisant le commentaire, on comprend que ce qui a posé problème n'est pas le contenu de la BD mais plutôt un contenu en rapport avec le format de la tâche. En effet, elle voulait parler de la chronologie des images mais elle ne connaissait pas les nombres ordinaux. Cette lacune relève donc de ce que les experts en métacognition appellent la connaissance de la tâche (Wenden 1991 ; Cotterall 2009). C'est l'étudiante elle-même qui déclenche le commentaire rétrospectif.

Extrait (10) – Tâche 1 – ETD1	Commentaire rétrospectif (10.1) – tâche 1 – ETD1 Stratégie : l'abandon ou omission
em::(.1) <((en français)) qu'elle est surprise> que:(.) y eh no:(.1) e::m:(.) sí esta la:: eh: li:mage ¿dos/?(.). <((en riant)) y: cuando> em eh el image tres/(\.) porque em porque ah/ la	Alors c'était pas une phrase mais comme je ne savais pas comment continuer l'image deux, je voulais continuer à l'image trois mais je ne savais pas non plus comment le dire, du coup j'ai dû rigoler parce que j'étais coincée sur la deux et je ne savais pas comment continuer sur la trois.

Dans (11) ETD2 explique que devant le mot manquant il a « meublé ». En fait, d'abord il a cherché mais comme il n'a pas trouvé, il a abandonné son plan d'origine et a continué. S'il n'y avait pas eu le commentaire rétrospectif, nous aurions eu des difficultés à comprendre ce qui s'est passé car EDT2 passe « du coq à l'âne ». On sait qu'il a une difficulté mais on ignore laquelle, donc le commentaire rétrospectif vient nous éclairer.

Extrait (11) – Tâche 1 – ETD1	Commentaire rétrospectif 11.1) – Tâche 1 – ETD1- Stratégie : l'abandon ou omission
vemos uno una una: un ¿hombre?/(\.) que se eh:(.) que es eh(.). ¿cómo se dice?/(\.) con una(.1) una: camisa(.). ¿azul?	ETD2 : Oui donc là en fait je voulais dire qu'il y avait un homme qui se cachait mais je n'avais aucune idée comment on disait PROF : hum ETD2 : donc ouais d'ailleurs je ne sais toujours pas... PROF : uh hum (...) mais tu as dit quoi ?

	<p>ETD2 : je voulais dire qu'il avait un manteau et j'ai dit qu'il avait une chemise</p> <p>PROF : oui mais avant quand tu voulais dire qu'il s'est caché</p> <p>ETD2 : je ne l'ai pas dit en fait j'ai meublé ((rires))</p> <p>PROF : t'as ?</p> <p>ETD2 : et je suis passé à autre chose, j'ai meublé, en fait</p> <p>PROF : ah oui t'as laissé tomber</p> <p>ETD2 : ouais</p>
--	---

Dans l'exemple (12) ETD2 essaie de dire « un abrigo » (une veste) et il dit « una camisa » (une chemise) à la place. Face à cette lacune, il semblerait que l'étudiant ne veut pas passer trop de temps à chercher un mot qu'il ignore et prend un mot qu'il connaît en rapport avec les vêtements. Il s'explique dans le commentaire rétrospectif, qu'il initie lui-même.

Extrait (12) – Tâche 1 – ETD1	Commentaire rétrospectif (12.1) – tâche 1 – ETD1 Stratégie : l'abandon ou omission
vemos uno una una: un ¿hombre?/(.) que se eh:(.) que es eh(.) ¿cómo se dice?/(.) con una(.1) una: camisa(.) ¿azul?/	ETD2 : Je voulais dire qu'il avait un manteau et j'ai dit qu'il avait une chemise

Dans l'extrait (13) ci-dessous, ETD1 essaie de produire le mot « reaccionar » (réagir). Dans le commentaire rétrospectif (13.1), elle explique qu'elle a utilisé ses connaissances de la langue pour créer le mot dont elle avait besoin. En effet, elle sait que la terminaison -ar correspond à un groupe de verbes en espagnol et elle essaie de construire le mot « réagir » en utilisant cette terminaison.

Extrait (13) – Tâche 1 – ETD1	(13.1) – Commentaire rétrospectif – Tâche 1 – ETD1 - Stratégie : la restructuration
muy estudiando> pero em se::(.) em::(.1) cómo puedo decir em(.) no rea-j:ar em(.) no reajar/ y: es(.)en la calle e: no:(.) em:(.) no: puedo em(.1)	<p>ETD1 : Oui alors là, j'ai traduit.</p> <p>PROF : « No relajar » ?</p> <p>ETD1 : « Réagir »</p> <p>PROF : Aaah !</p> <p>ETD1 : Et après je me suis dit « bon je fais en ar ((en riant)) mais je savais pas</p>

Puis, plus loin dans la même tâche, ce mot (réagir) revient et elle essaie de s'en souvenir (14). C'est ici que se produit la restructuration. Dans le commentaire rétrospectif, l'étudiante fait allusion au mot qu'elle a essayé de trouver précédemment. On remarque que l'elle voulait dire « la femme réagit » (*la mujer reaja-*) et elle fait une étrangéisation (elle essaie de faire une « version espagnole » du mot français « réagir »). Cependant, elle doute (on remarque les hésitations) et elle change d'avis. Finalement, elle utilise l'infinitif (*la mujer quiere reaccionar*). Elle restructure parce qu'au début elle voulait conjuguer un verbe (un seul mot) et à la fin elle produit un syntagme afin d'éviter le verbe au présent de l'indicatif, qui lui pose problème. Elle cherche donc une solution pour arriver à utiliser l'infinitif. Dans le commentaire rétrospectif ETD1 évoque le mot qui lui pose problème.

Extrait (14) – Tâche 1 – ETD1	Commentaire rétrospectif (14.1) – Tâche 1 – ETD1 - Stratégie : la restructuration
em y cuando em(.) la mujer em eh:: em(.) eh reaj- em em:(.) la mujer em quiere rea-gionar\ y em y:	ETD1 : Là je croyais que je me rappelais un peu de comment c'était [le mot « surprise »] ((rires)) mais j'étais pas sûre du coup j'ai essayé.

4. DISCUSSION

Nous venons de présenter une série de stratégies de communication orale produites, identifiées et commentées volontairement par des étudiants français et allemands grâce à l'entretien rétrospectif.

Les commentaires rétrospectifs des étudiants ont permis de mieux comprendre la nature des problèmes rencontrés dans les tâches langagières, les diverses stratégies qu'ils ont déployées pour les résoudre et les processus mentaux qui les ont menés à les réaliser.

Le fait que le mot *stratégie* ait été prononcé indique que les étudiants étaient au moins partiellement conscients des stratégies utilisées¹⁸. De même, on a constaté qu'ils ont pu parler de plusieurs types de stratégies (utilisation de marqueurs du discours, utilisation de remplisseurs, circonlocutions, étrangéisations, traduction littérale, utilisation d'un synonyme, etc.). Ces résultats fournissent alors des supports empiriques au concept de savoir ou connaissance stratégique de Wenden (1998) et Cotterall (2009). En effet, ces données confirment un certain nombre de résultats et de conclusions générales que d'autres chercheurs (Dörnyei & Scott 1997 ; Nakatani 2005, Kongsom 2009 ; Maldonado Rosas 2012) ont trouvés dans la recherche anglo-saxonne sur la compétence stratégique orale et la métacognition.

Selon Degache & Masperi (2003 : 176), la métacognition est « la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage à partir de *l'auto-observation et l'auto-évaluation*¹⁹ de ses comportements, stratégies et productions en langue étrangère ». Pour la développer, l'apprenant doit être en possession de certains savoirs (Wenden 1998) parmi lesquels se trouvent les *savoirs stratégiques*. Wenden (1998) affirme que le savoir stratégique des apprenants correspond, d'un côté, à des connaissances générales acquises sur ce que sont les stratégies et pourquoi elles sont utiles et, d'un autre côté, à des connaissances spécifiques sur quand et comment les utiliser. Cette chercheuse a en outre expliqué que tout ce que les apprenants utilisent véritablement, croient être en mesure d'utiliser ou croient devoir utiliser, peut également être considéré comme une preuve de leur savoir stratégique. Les experts dans le domaine de la métacognition affirment que le savoir stratégique est important car il aide les étudiants à développer la sensibilisation aux stratégies de communication.

L'étude de commentaires rétrospectifs portant sur des stratégies différentes a permis de constater que les étudiants ont été capables de réfléchir à leurs stratégies et aux comportements stratégiques déployés au moment de faire face à des problèmes de communication. Les analyses des entretiens rétrospectifs ont également montré que la compétence stratégique et la capacité des apprenants à utiliser des stratégies sont variées. C'est-à-dire que la compétence métacognitive des étudiants est hétérogène et que leur capacité à rendre compte de leurs processus cognitifs est variable.

En somme, les données recueillies grâce aux entretiens rétrospectifs nous ont donné accès à des informations invisibles concernant le savoir stratégique des apprenants, leurs

réflexions métacognitives et leurs différences individuelles dans l'identification des stratégies de communication.

Il faut néanmoins signaler que les analyses des données obtenues grâce à l'entretien rétrospectif ne nous permettent guère d'affirmer que la production des stratégies de communication soit complètement consciente. En effet, nous ne sommes pas en mesure d'établir les raisons exactes qui peuvent mener les apprenants ou les locuteurs de LE à ignorer ou à ne pas identifier certaines stratégies. À nos yeux, la conscience dans l'identification des stratégies dépend de facteurs tant individuels que contextuels. Par conséquent, nos résultats confirment que les stratégies de communication analysées sont des « plans *potentiellement conscients*²⁰ servant à résoudre toute situation problématique qui empêcherait un individu d'atteindre un objectif communicatif donné. Ils ne servent pas seulement à surmonter les problèmes que les apprenants rencontrent, mais sont aussi utilisés par les apprenants dans le but de créer les conditions pour l'apprentissage » (Faerch & Kasper, 1983 : 36).

Suite aux résultats du corpus ici analysé, il semble clair que les apprenants ont un certain contrôle sur les stratégies qu'ils utilisent puisqu'ils doivent faire des choix à partir d'un éventail d'options lorsqu'ils rencontrent des problèmes de communication. En conséquence, nous sommes d'accord avec Bialystok (1990) lorsqu'elle affirme que les stratégies ne peuvent pas toujours être sous contrôle volontaire conscient. Il n'existerait alors pas *une* conscience mais *des* degrés de conscience (Mariani 2010).

5. CONCLUSION

L'entretien rétrospectif appartient aux méthodes dites « introspectives », lesquelles font partie des instruments de recueil de données dans la recherche qualitative. L'entretien rétrospectif a été très utilisé depuis 40 ans par les chercheurs anglo-saxons, notamment dans la recherche sur l'interlangue orale et sur les stratégies de communication en LE. Cependant, dans le domaine de l'espagnol langue étrangère en Espagne et en France, cet instrument est très peu connu et, par conséquent, très peu utilisé.

Dans cet article nous avons tenté de comprendre le rôle joué par l'entretien rétrospectif dans la recherche sur l'acquisition de la production orale en ELE, notamment en ce qui concerne les stratégies de communication orale. Pour ce faire, nous avons présenté et analysé quatorze commentaires rétrospectifs produits par des étudiants français et allemands d'ELE en France ayant participé à notre recherche doctorale (Ospina García, 2016), laquelle avait pour but d'enseigner un certain nombre de stratégies de communication orale et de mesurer les effets de cet enseignement. Un des instruments méthodologiques utilisés pour atteindre cet objectif est l'entretien rétrospectif, mis en place afin de mieux comprendre les processus cognitifs et le fonctionnement de la compétence stratégique des apprenants.

En analysant le corpus on a pu observer le savoir stratégique des étudiants en action, leurs réflexions autour des stratégies et les différences individuelles dans l'identification des stratégies. On a ainsi pu voir que les étudiants ont utilisé des stratégies variées pour faire face à leurs problèmes de communication.

Les analyses des stratégies et des commentaires rétrospectifs suggèrent qu'il n'existe pas un degré universel ou général de conscience qui permettrait de produire et d'identifier des stratégies de communication à tous les apprenants de LE. En revanche, le fait d'être la conscience de la réalisation et de l'identification de stratégies semble dépendre de facteurs

individuels, contextuels, méthodologiques et linguistiques divers. C'est pourquoi on peut croire qu'il existe différents degrés de conscience lesquelles varieraient en fonction des capacités cognitives et métacognitives de chaque apprenant. Les différences individuelles jouent alors un rôle qui ne peut pas être ignoré lorsqu'on fait de la recherche dans ce domaine de la linguistique appliquée.

Sur la base de l'étude approfondie des données produites par nos étudiants français et allemands lors des tâches langagières et lors des séances rétrospectives présentées dans cet article, nous sommes en mesure d'établir que la seule analyse de l'interlangue des apprenants alloglottes débutants est insuffisante, peu fiable et peu valide sans le support de l'entretien rétrospectif. Effectivement, les informations recueillies grâce à cet instrument nous ont aidé à comprendre les processus mentaux qui ont emmené les étudiants à produire les stratégies, ce qui a facilité leur identification de leur nature.

Ayant pu avoir accès aux processus mentaux des étudiants, ce qui a facilité l'identification des stratégies et leur nature, on peut donc affirmer que l'entretien rétrospectif est fondamental dans la recherche en production et en acquisition de LE.

Par ailleurs, l'entretien rétrospectif peut s'avérer très approprié en tant qu'outil pédagogique car les enseignants peuvent s'en servir en cours pour mettre en place des stratégies d'enseignement visant le développement la compétence métacognitive des apprenants.

Pour conclure, il est important d'établir que, bien que les commentaires rétrospectifs soient fondamentaux dans toute analyse de la compétence stratégique et métacognitive des apprenants, l'absence de commentaires peut aussi être très révélatrice des facteurs qui entrent en jeu dans l'identification des stratégies de la part de l'apprenant, un de ces facteurs étant la conscience. C'est pourquoi il faut mener davantage de travaux empiriques sur ce sujet.

Enfin, vu que le corpus présenté dans cet article provient d'une recherche action menée sous forme d'étude de cas, nos résultats ne peuvent pas être généralisables. Cela dit, dans un contexte plus général, nos résultats confirment que les traits individuels (tels que la biographie linguistique, la L1, les styles d'apprentissage, l'âge, le degré d'alphabétisation, etc.) jouent un rôle que l'on ne peut pas ignorer lorsqu'on fait de la recherche sur la compétence stratégique et les stratégies de communication orale en ELE. Ces informations indiquent que la compréhension que les étudiants ont des processus cognitifs qui les mènent à l'utilisation de stratégies de communication est essentielle pour étudier et pour développer leur compétence métacognitive.

La recherche qui a donné lieu à cet article a été menée dans le but de faire les premiers pas dans un domaine de recherche jusque-là peu exploré en ELE, du moins en France en en Espagne et les résultats ont été riches en enseignements. Par conséquent, d'autres études qualitatives sur le rôle de l'entretien rétrospectif dans la recherche sur l'acquisition de la production orale et notamment sur les stratégies de communication devraient être entreprises avec d'autres publics et dans d'autres pays afin de confirmer, d'infirmer ou d'approfondir les résultats et les analyses produits dans le cadre de cet article.

NOTES

1. Adapté de Cohen (2013).
2. Celle qui a lieu environ 1h après l'évènement.
3. Celle qui a lieu des jours ou des semaines après l'évènement.
4. De l'anglais *stimulated recall* (Gass & Mackey 2000).
5. Le béhaviorisme est une théorie psychologique du développement humain qui postule que les humains peuvent être formés, ou conditionnés, pour répondre de manière spécifique à des stimuli spécifiques et qu'avec les stimuli corrects, les personnalités et les comportements des individus, et même des civilisations entières, peuvent être codifiés et contrôlés. Adapté de Strickland (2001 : 72).
6. Le cognitivisme est un type d'apprentissage qui utilise principalement des processus cognitifs, tels que la perception et le raisonnement, et dans lequel la contribution de l'apprenant est accentuée. Les constructivistes insistent sur l'idée que le but de l'éducation est de permettre aux apprenants de comprendre en construisant le sens pour eux-mêmes. Les cognitivistes n'ont pas besoin d'une démonstration externe de l'apprentissage, mais se concentrent davantage sur les processus internes et les connexions qui ont lieu pendant l'apprentissage, la principale hypothèse de la psychologie cognitive étant qu'il existe des processus cognitifs qui ont lieu et influencent la façon dont les choses sont apprises. Source : Site de l'Université de Cardiff
7. C'est le terme utilisé par Cohen (2013).
8. Pour davantage de précisions sur cette conceptualisation, nous invitons le lecteur à lire l'article de Dörnyei & Scott (1997).
9. Les documents utilisés se trouvent en annexe.
10. Stratégies enseignées identifiées : La circonlocution, la généralisation, l'utilisation de remplisseurs l'utilisation de marqueurs du discours, la restructuration du message, l'approximation, l'utilisation d'un synonyme ou d'un antonyme. Autres stratégies identifiées : L'étrangéisation, l'autocorrection ou récupération, la traduction littérale, la sur explication, la création de mots, l'abandon ou omission, le changement momentané de code et poursuite de la communication.
11. On a attribué les acronymes ETD1 (fille), ETD2 (garçon) et ETD3 (fille) aux trois étudiants qui sont à l'origine de ces extraits.
12. Dans les extraits 1 et 5 nous avons mis le même commentaire. Ceci s'explique par le fait que dans cet extrait il y a deux commentaires portant sur des stratégies différentes. En effet, l'un porte sur une circonlocution et l'autre sur une traduction littérale.
13. Synonymes de *suspend* : *colgar, enganchar, fijar, pender, caer*. Source : www.wordreference.com
14. *Pendre* ou *étendre*.
15. Ce commentaire rétrospectif ne correspond pas à l'extrait de la stratégie mais à un autre extrait. Nous le mettons ici car il nous montre la genèse du mot (stratégie) « *suspend* ».
16. Tâche 1 (pré-test).
17. Elle voulait plutôt dire : « Je ne savais plus comment dire chapeau. »
18. Il ne faut pas oublier que ces étudiants ont participé à une recherche action dont l'objectif était d'enseigner des stratégies de communication différentes et de mesurer les effets de cet enseignement.
19. Nous ajoutons les italiques.
20. Nous ajoutons les italiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

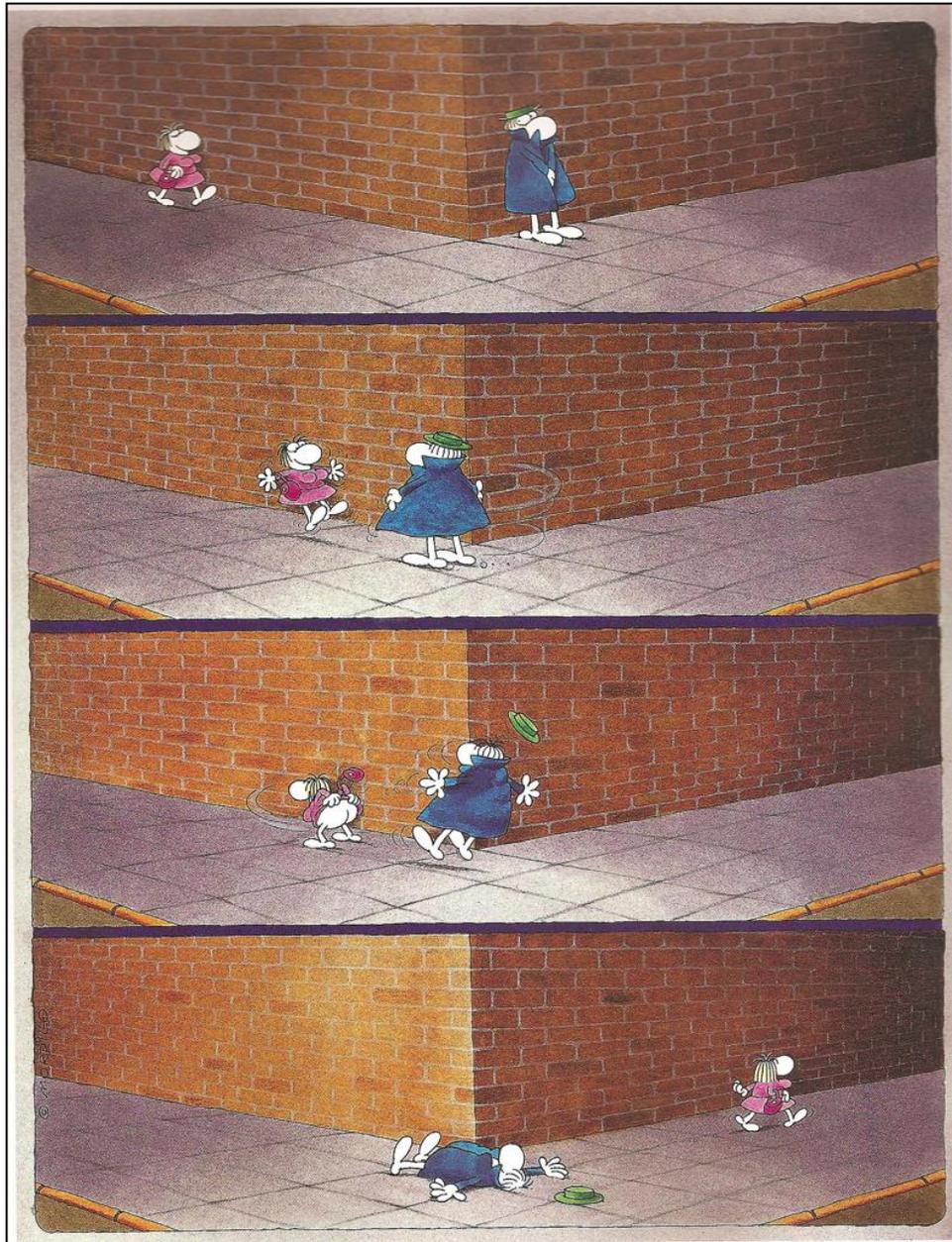
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In Faerch C. & Kasper G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*, Essex: Longman, 100-118.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bowles, M.A. (2010). *The think-aloud controversy in second language research*. New York: Routledge.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.). *Language and communication*, Harlow: Longman, 2-27.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.
- Cohen, A.D. & Macaro, E. (Eds) (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A.D. (1998/2010). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.
- Cohen, A. D. (2000). Exploring strategies in test taking: Fine-tuning verbal reports from respondents. *Learner-directed assessment in ESL*, 127-150.
- Cohen, A. D. (2013). Verbal report. In Chapelle C.A. (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris: Didier. Version électronique disponible sur : www.coe.int/lang-CECR.
- Corder, P. (1983). Strategies of communication. In Faerch C. & Kasper G. (Eds.) *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 15-19.
- Cotterall, S. (2009). Learning Autonomy in a Mainstream Writing Course: Articulating Learning Gains. In Pemberton, R., Toogood, S., & Barfield, A. (Eds.). *Maintaining Control: autonomy in language learning*. Hong Kong University Press: Hong Kong, 87-108.
- Degache, C. & Masperi, M. (2003). De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire: pistes de réflexion et propositions. In Greven-Borde H. & Spalding-Andreolle D. (Eds.) *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements*, CERELC-PPF Langues et cultures, Université Stendhal Grenoble, 173-198.
- Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45, 16-23.
- Dörnyei, Z. & Scott, M. (1995). Communication strategies: an empirical analysis with retrospection. In J.S. Turley & K. Lusby (Eds). *Selected Papers from the Proceedings of the 21st Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society*, Brigham Young University, Provo, UT, 155-168.
- Dörnyei, Z. & Scott, M. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1)., 173-210.
- Dörnyei, Z. & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 349-385.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, A. & Simon, H. (1980). Verbal reports on data. *Psychological Review*, 87, 215-251.

- Ericsson, A. & Simon, H. (Eds.) (1993/2002). *Protocol analysis: verbal reports on data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in interlanguage communication. In Faerch C. & Kasper G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Essex: Longman, 20-60.
- Faerch, C. & Kasper, G. (Eds) (1987). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Fernández Dobao, A.M. & Palacios Martínez, I.M. (2007). Negotiating meaning in interaction between English and Spanish speakers via communicative strategies. *Atlantis*, 29(1), 87-105.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. C. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N: Prentice Hall.
- Gass, S. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goh, C. & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A holistic approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Guichon, N. & Cohen, C. (2012). Enhancing L2 learners' noticing skills through self-confrontation with their own oral production performance. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 31(3), 87-104.
- Huang, L.S. (2010). Do different modalities of reflection matter? An exploration of adult second language learners' reported strategy use and oral language production. *System*, 38, 245-261.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non) implications for the classroom. In Phillipson R., Kellerman E., Selinker L., Sharwood & Swain M. (Eds) *Foreign/second language pedagogy research: A communicative volume* for Claus Faerch. Clevedon: Multilingual Matters, 142-161.
- Kongsom, T. (2009.) *The effects of teaching communication strategies to Thai learners of English. Thèse de doctorat inédite*, Université de Southampton (Royaume Uni).
- Kormos, J. (1998). Verbal reports in L2 speech production research. *TESOL Quarterly*, 353-358.
- Long, M. H. (1981). Questions in Foreigner talk discourse. *Language learning*, 31, 135-158.
- Long, M. H. (1983). Linguistics and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177-194.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90, 320-337.
- Manchón, R.M. (1998). Broadening the concept of communicative strategies in interlanguage communication. In Alcón Soler E. & Codina V. (Eds.) *Current issues in English language methodology. Castellon: servei de publicacions de la Universitat Jaume I*, 101-118.
- Maldonado Rosas, M. (2012). *Strategic communication in Spanish as L2: exploring the effects of proficiency, task and interlocutor*. Thèse de doctorat inédite, Université de Liverpool (Angleterre).
- Manoilov, P. & Tardieu, C. (2013). Rétroaction corrective et reprise dans le contexte de l'apprentissage en tandems français-anglais à l'université. *Revue de didactique des Langues et Cultures*, 91-116.
- Mariani, L. (2010). *Communication strategies: Learning and teaching how to manage oral interaction* www.lulu.com
- Mordillo, G. (2002). *Le livre d'or*. Paris: Éditions Glénat.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89, 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.
- Nisbett, R.E. & Wilson, T.D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental

- processes. *Psychological review*, 84(3)., 231-259.
- Ospina Garcia, S. (2016). *Les effets de l'enseignement de stratégies de communication orale en cours d'espagnol langue étrangère en France*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris X Nanterre (France) et Universidad de Alcalá (Espagne).
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury house.
- Pornpibul, N. (2005). Quantitative and qualitative views of EFL learners' strategies: A focus on communication strategies. *Journal of English Studies*, 2, 64-87.
- Poulisse, N., Bongaerts, T., & Kellerman, E. (1984). On the use of compensatory strategies in second language performance. *Interlanguage Studies Bulletin*, 70-105.
- isse, N., Bongaerts, T. & Kellerman, E. (1987). The use of retrospective verbal report in the analysis of compensatory strategies. In Faerch C. & Kasper G. (Eds.), *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 212-229.
- Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*, Enschede. The Netherlands: Sneldruk.
- Poulisse, N. (1993). A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies in Schreuder R. & Weltens B. (Eds). *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam: John Benjamins, 157-189.
- Poulisse, N. (1997). Some words in defense of the psycholinguistic approach: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 324-328.
- Skehan, P. (2001). Comprehension and Production Strategies in Language Learning in Candlin C.N & Mercer N. (Eds.) *English Language Teaching in its Social Context*, London: Routledge, 75-89.
- Strickland, B. R. (2001). *The Gale encyclopedia of psychology*. Gale Group: Farmington Hills.
- Swain, M. (1984). Large-scale communicative language testing. In S. Savignon, & M. Berns (Eds.). *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings*. Reading, M.A: Addison-Wesley.
- Tarone, E., Cohen, A.D & Dumas, G. (1976/1983) A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*, New York: Longman, 4-14.
- Tarone, E. (1977). Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In Brown H.D, Yorio C.A. & Crymes R.H (Eds.) *On TESOL'77 teaching and learning English as a second language' Trends in resource and practice*, 194-201.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreign talk, and repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Tarone, E. (1981/1983). Some thoughts on the notion of communication strategy in Faerch C. & Kasper G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*, Essex: Longman, 61-74.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Yule, G. & Tarone, E. (1991). The other side of the page: Integrating the study of communication strategies and negotiated input in SLA. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.). *Foreign/second language pedagogy research*, Clevedon: Multilingual Matters, 56-73.

ANNEXES

Annexe I. Tâche 1. Bande dessinée « Un homme exhibitionniste »



Source : Mordillo (2002 : S/P)

Annexe II. Tâche 2. Document « Le piratage en Espagne »

España, número 1 mundial en usuarios de webs no autorizadas

La industria discográfica mundial acaba de publicar su estudio anual sobre música digital y piratería. Y en el informe de 31 páginas, dedica un capítulo especial a España por ser el país con el mayor número de internautas que utilizan servicios que distribuyen música ilegalmente. Concretamente son el 45% de usuarios de Internet los que acuden a estos servicios, por encima de 44% de Brasil y de la media europea que está en 23%.



El sector de la industria musical pide medidas antipiratería ante la caída en picado del negocio musical

Source : Document de la Fédération Européenne des Écoles (FEDE)
Source originale : El País 20/01/2011

Annexe III. Tâche 3. Bande dessinée « L'anniversaire »



Source : <http://blog.babeliumproject.com/documentation/exercise-creation-tutorials/story-telling-exercise-tutorial/>