

APPROCHE DES DYSFONCTIONNEMENTS COMMUNICATIONNELS EN
SITUATION DE COMMUNICATION EXOLINGUE : EMERGENCE D'UNE
COMPETENCE INTERCULTURELLE

Nynke van Schepen
Université d'Utrecht



« T'as d'beaux yeux tu sais »

« Embrasse-moi »

((Un baiser))

« Elie »

« Embrasse-moi encore »¹

Jean Gabin et Michèle Morgan

Dans : « *Le Quai des Brumes* » - Un film de Marcel Carné, 1938.

¹ Source : <http://chamade1000.unblog.fr/2009/10/30/tas-de-beaux-yeux-tu-sais>.

Page consultée le 12.10.2011.

© Nynke van Schepen 2012

Numéro d'étudiant : 3010112

Sous la direction de : Dr. E.M.M. Le Pichon-Vorstman

Université d'Utrecht

Département de Langues Modernes

Mémoire de fin d'études

MA Langue et Culture française - Programme « Communication Interculturelle »

RESUME

Nous nous concentrerons dans ce mémoire sur une approche qualitative des entretiens exolingues, plus en particulier sur des dysfonctionnements communicationnels repérés autour de deux actes de parole différents : le compliment et la critique. Pour mettre le tout en perspective, il sera nécessaire de définir les concepts de la politesse, de stratégies de communication et de métacognition. Puis nous tâcherons de comprendre comment ces facteurs réunis peuvent entraîner des dysfonctionnements communicationnels. Nous analyserons les stratégies de communication employées ou non par les interactants témoignant de l'existence d'une conscience communicative plus ou moins développée chez les interviewees, pour arriver à une vision de l'émergence de la compétence interculturelle chez les interviewees (Zarate 2011, Le Pichon-Vorstman 2010, Kerbrat-Orecchioni 1998, Geis et Harlow 1996). Pour cette raison, nous nous focaliserons sur la perspective des interviewees, apprenantes de Français Langue Étrangère et étudiantes en communication interculturelle.

Dans notre mémoire, il s'agit d'une situation de communication exolingue faible, les interactants possèdent un niveau approprié en langue française². Ainsi, nous adoptons la vision que l'émergence des dysfonctionnements communicationnels est inhérente à l'apprentissage d'une langue étrangère et à la dissymétrie dans la maîtrise de la langue cible (Grenfell et Macaro 2007 : 10), même si elle est faible.

MOTS CLEF

Communication interculturelle, communication exolingue, dysfonctionnement communicationnel, politesse, compliment, critique, stratégie de communication, apprenant de Français Langue Étrangère, compétence interculturelle.

² Cf. la méthodologie pour la détermination des niveaux en français des interviewees, qui est estimé être B2 voir C1.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ	5
TABLE DES MATIÈRES	7
AVANT-PROPOS	9
INTRODUCTION	11
DYSFONCTIONNEMENTS COMMUNICATIONNELS.....	12
COMPLIMENTS ET CRITIQUES	13
QUESTIONS DE RECHERCHE	13
HYPOTHESES DE RECHERCHE	14
DES ADAPTATIONS DANS LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE	16
DYSFONCTIONNEMENTS.....	16
POLITESSE.....	17
STRATEGIES DE COMMUNICATION	17
COMPETENCE COMMUNICATIVE.....	18
<i>Les stratégies de communication en situation d'apprentissage</i>	19
METACOGNITION	21
<i>La relation entre la métacognition, la métalinguistique et la métapragmatique</i>	21
COMPETENCE INTERCULTURELLE	22
MÉTHODOLOGIE	24
PARAMETRES ET PARTICIPANTS	24
<i>Les interviewé(s)</i>	25
<i>Les intervieweuses</i>	25
STRUCTURE DE L'ANALYSE.....	26
<i>La sociométrie</i>	26
<i>Le repérage des actes de parole</i>	27
<i>Les stratégies de communication</i>	28
<i>Le style cognitif</i>	30
RÉSULTATS	32
RESULTATS SOCIOMETRIQUES.....	32
RESULTATS DU REPERAGE DES ACTES DE PAROLE.....	35
EXEMPLES SELECTIONNES DES ANALYSES DISCURSIVES	35

<i>Le groupe de contrôle, compliment</i>	36
<i>Le groupe de contrôle, critique</i>	37
<i>L'autocritique comme justification d'incompétence</i>	38
<i>L'hétéro-compliment ayant un effet redondant</i>	41
<i>L'hétéro-compliment comme justification d'incompétence en français</i>	42
<i>L'autocritique devient un compliment</i>	44
<i>La dévalorisation du compliment</i>	45
<i>Le contrôle des émotions</i>	46
<i>Un mauvais emploi de la reprise devient une hétéro-critique</i>	48
RESULTATS DES STRATEGIES DE COMMUNICATION EMPLOYEES	49
<i>Le changement de sujet</i>	53
DISCUSSION	54
RESUME DES RESULTATS.....	54
<i>Les compliments</i>	54
<i>Les critiques</i>	54
<i>Les stratégies de communication employées</i>	55
<i>La conscience de la situation exolingue</i>	57
ÉMERGENCE DE LA COMPETENCE INTERCULTURELLE	59
LIMITES	59
RECOMMANDATIONS.....	60
CONCLUSION	62
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXES	70
ANNEXE 1 : LES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION (BLANCHE-BENVENISTE 2004)	71
ANNEXE 2 : DISQUE COMPACT AVEC LES TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS.....	71
ANNEXE 3 : REPERAGE PAR SUJET (HOLMES 1980)	72
<i>Compliments</i>	72
<i>Critiques</i>	73
ANNEXE 4 : REPERAGE PAR FORMULATION (GEIS ET HARLOW 1996)	74
<i>Compliments</i>	74
<i>Critiques</i>	76

AVANT-PROPOS

Ce mémoire marque la fin de mes études de la langue et culture française, mais aussi d'un temps qui a été énormément enrichissant et éducatif et durant lequel j'ai rencontré tant de personnes inspirantes de diverses origines. Les cours suivis pendant ce master, les rencontres interculturelles lors des échanges internationaux et l'intérêt porté dans l'apprentissage de L2 ont été à la base de mon étude. Néanmoins, je n'ai pas pu écrire et finir ce mémoire sans l'aide de certaines personnes.

Je voudrais d'abord remercier ma tutrice Dr. E.M.M. Le Pichon-Vorstman de l'Université d'Utrecht. Elle m'a guidée, motivée et encouragée faire de mon mieux possible.

Puis, je voudrais remercier mes parents et ma sœur. Sans leur soutien et confiance incontestable durant des périodes parfois difficiles, je n'aurais pas pu le finir.

Ensuite, nos ami(e)s. Comment j'aurais pu faire sans vous ?

Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui ont pris le temps et l'effort de me relire, notamment Dr. M.C.J. Kok Escalle de l'Université d'Utrecht et Dr. Bea Tiemens de la Radboud Université de Nijmegen.

Merci à tous, vous savez que ce n'était pas toujours facile.

Utrecht, mai 2012.

INTRODUCTION

C'est en 1938 que Jean Gabin, un soldat déserteur dans le film « Le quai des brumes » murmure doucement « T'as d'beaux yeux tu sais » à Michèle Morgan ce à quoi elle répond : « Embrasse-moi ». Ces mots ne sont pas seulement devenus l'une des phrases les plus célèbres du cinéma français, mais sont également intéressants d'un point de vue pragmatique. L'enchaînement « T'as d'beaux yeux tu sais » - « Embrasse-moi » est difficile à analyser, puisqu'il n'est pas facile de catégoriser la réponse de Morgan par rapport au compliment donné par Gabin. Ce qui est certain, c'est que Morgan le perçoit comme un compliment, ce qui transforme l'acte de parole en une entreprise (réussie) de séduction de Morgan (Tannen 1995, Holmes 1983). Au vu de la réponse qu'elle donne, il apparaît qu'elle est consciente de cette entreprise et qu'elle en accepte les conditions. En regardant plus en détail cet échange, nous voyons que Morgan et Gabin, plus et généralement tous les interactants engagés dans des échanges communicatifs, cherchent à répondre aux attentes créées par la situation de communication (Janney et Arndt 1993). « Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « interactants » cherchent à percevoir le but de chacune des phrases prononcées (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 17). Lorsqu'il n'y a pas de décalage entre l'allocutaire et l'allocuté de l'attente, le but communicatif est atteint et l'échange réussi (Müller-Jacquier 2003).

Cependant, la communication est compliquée par le fait que la langue possède un ensemble de caractéristiques qui encodent les relations sociales et individuelles. Celles-ci sont la politesse, le style et le registre (Hickey et Stewart 2005, Geis et Harlow 1996, Scollon et Scollon 1995, Brown et Levinson 1978). L'ensemble de ces principes, nous les acquérons en grandissant et ils sont propres à une culture donnée.

Le problème auquel un apprenant de deuxième langue (L2) fait face est, que l'ensemble des normes discursives et sociolinguistiques guident plus ou moins implicitement les relations sociales et individuelles. Par implicite, il est entendu que la personne qui les emploie/ applique, n'en est pas d'emblée consciente (Geis et Harlow 1996). Pour l'apprenant, il est donc d'autant plus difficile d'explicitement ces normes. Ainsi, il est amené à ne pas respecter les maximes de Grice (1967)³ qui guident le déroulement de chaque

³ Ce sont les maximes de quantité, les maximes de qualité, la maxime de relation et les maximes de manière (Grice 1967).

conversation. Si ces maximes ne sont pas respectées ou violées par les interactants lors d'un échange communicationnel, la cohérence du discours est en jeu. L'apprenant de L2 doit par conséquent apprendre le système linguistique de la langue cible et l'utiliser de façon adéquate dans une situation donnée. Zarate parle de trois composantes qu'elle appelle : savoirs, savoir-faire et savoir-être (Zarate 1997, in : Anquetil et Molinié 2008). En acquérant l'ensemble de ces savoirs, l'apprenant de L2 peut devenir un médiateur linguistique et interculturel⁴ (Kok Escalle 2007), qui jette un pont entre sa langue et culture maternelle et la langue et culture cible (Kok Escalle 2007, Tarone 1983).

Sans un apprentissage de l'utilisation correcte de la L2, l'apprenant se replie sur des modèles linguistiques et stylistiques de la langue maternelle (L1, c'est-à-dire, Langue première). Il/elle traduit littéralement ces formulations linguistiques et stylistiques apprises dans le cadre de l'apprentissage de la L1, dans la L2, i.e. le transfert pragmatique (voir par exemple Kerbrat-Orecchioni 1998, Nelson e.a. 1996). Il nous semble que c'est cette étape qui peut causer des problèmes d'interprétation de la part de l'auditeur. Ainsi, il nous semble que c'est l'interaction menée sans une conscience pleine des attentes discursives de l'apprenant, qui peut générer des dysfonctionnements communicationnels (voir par exemple, Janney et Arndt 1993).

DYSFONCTIONNEMENTS COMMUNICATIONNELS

Le dysfonctionnement communicationnel apparaît notamment lorsque deux interactants ne partagent pas la même langue maternelle et communiquent dans la langue maternelle de l'un des interactants, la communication exolingue (Alber et Py 1989). Par communication ou conversation exolingue, notion proposée par Porquier, nous faisons référence à la définition d'Alber et Py, à savoir « toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (Alber et Py 1985 : 3)⁵. Ceci mène à ce que Kerbrat-Orecchioni (1990 : 122) appelle des « moments inconfortables » ou des dysfonctionnements communicationnels.

⁴ Il ne faut pas confondre la communication « interculturelle », avec la communication dite « intra-culturelle » qui parle de la communication de deux différentes subcultures à l'intérieur d'une culture nationale.

⁵ Nous employons dans notre mémoire le terme exolingue en suivant la définition d'Alber et Py. D'autres linguistes, eux, préfèrent le terme de communication *en situation de contact* (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 121).

Pour pallier les dysfonctionnements, l'interactant a besoin d'un certain nombre de stratégies de communication pour pouvoir bien gérer l'événement communicatif, malgré un manque de ressources linguistiques (Le Pichon-Vorstman 2010, Alvarez et Garrido 2009, Benammar 2009, Cohen et Shively 2007, Faerch et Kasper 1983, Tarone 1983). Ceci implique que l'interactant sache consciemment utiliser les stratégies de communication qu'il a à sa disposition, pour résoudre les problèmes de communication qu'il rencontre, c'est-à-dire qu'il ait accès à une conscience accrue de la communication selon ses aspects non seulement linguistiques mais aussi discursifs et socioculturels. La conscience de la communication est au cœur de cette recherche.

Par l'analyse des dysfonctionnements communicationnels (voir par exemple Danblon 2005, Kerbrat-Orecchioni 2005, Le Pair 2005) que nous n'avions a priori perçu que vaguement, nous observerons la responsabilité de la situation exolingue dans la mise en place de ces dysfonctionnements communicationnels. Pour cela, nous ferons une analyse des actes de paroles (Searle 1969) et nous nous pencherons en particulier sur la formulation des compliments et des critiques et sur leur fonctionnement en interaction exolingue ou endolingue.

COMPLIMENTS ET CRITIQUES

Dans cette recherche, nous posons que compliments et critiques sont particulièrement délicats à interpréter et à traiter en milieu interculturel. Pour chaque langue, il existe de nombreuses variations linguistiques et stylistiques qui déterminent la formulation, la réception et le traitement de ces deux actes de parole selon le contexte. Pour cette raison, nous pensons trouver plus de dysfonctionnements communicationnels accumulés autour de ces événements langagiers. A notre connaissance, il n'y a pas de recherche ayant exploré ces deux actes de parole dans le contexte franco-néerlandophone. Pourtant, il nous semble que l'étude de ces phénomènes langagiers peut apporter aux apprenants de L2 des informations sur les normes discursives et socioculturelles de la langue en question, c'est-à-dire de la langue française dans différents contextes et donc les aider à éviter les malentendus interculturels.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans cette perspective, nous analyserons successivement la perception, la réaction et le traitement de ces deux actes de parole par les interactants tout en nous posant les questions suivantes :

- Quelle est la place des compliments et des critiques en contexte interculturel ?
- Comment identifier, à travers une analyse des interactions des compliments et des critiques tels qu'ils nous sont apparus, la dissymétrie des compétences communicatives entre un locuteur natif du français, et un locuteur non-natif du français ?
- Quelles stratégies sont mises en œuvre par le locuteur natif, comme par le locuteur non-natif, lors de ces entretiens pour résoudre les dysfonctionnements et dans quelle mesure ces stratégies diffèrent-elles entre les apprenants ?

HYPOTHESES DE RECHERCHE

Ainsi, nous avons formulé quatre hypothèses que nous vérifierons dans ce travail de recherche :

- Nous nous attendons à ce que les francophones formulent les compliments d'une manière plus explicite que les néerlandophones apprenantes de Français Langue Étrangère, et que les francophones formulent les critiques d'une manière plus implicite que les néerlandophones.
- Nous nous attendons à ce que le locuteur natif du français, le francophone, aura aussi souvent des sentiments de « malaise » lors des entretiens exolingues que le locuteur non-natif du français, le néerlandophone (Kerbrat-Orecchioni 1990, 1998).
- Nous nous attendons à ce que ce sentiment de « malaise » naisse d'un décalage dans les attentes discursives des francophones par rapport aux attentes discursives des néerlandophones (Janney et Arndt (1993)), ce qui donnera lieu à l'émergence des dysfonctionnements.
- Nous nous attendons à ce que le locuteur natif du français emploie plus de stratégies communicatives pour atteindre son but communicatif d'abord, puis pour résoudre les dysfonctionnements en tant qu'expert en langue cible. Nous nous attendons à ce que la conscience du locuteur natif du français de la dissymétrie linguistique le guide dans l'emploi des stratégies communicatives qui s'orientent plus vers l'allocuté (voir par exemple Le Pichon-Vorstman 2010, Alvarez et Garrido 2009, Cohen et Shively 2007, Geis et Harlow 1996).
- Nous nous attendons à ce que les locutrices non-natives du français emploient plus souvent des stratégies de communication orientées vers l'allocutaire pour s'orienter dans la conversation.

- Nous nous attendons enfin à ce que l'intervieweuse qui a une meilleure conscience de la métacommunication, sera aussi celle qui poursuit l'entretien le plus stratégique et avec le moins de dysfonctionnements. Nous posons que les interactants dans notre corpus possèdent déjà une compétence stratégique, parce que « pour pouvoir surmonter ou du moins réparer partiellement son incompétence, il faut déjà être compétent » (Gülich 1991, in : Kerbrat-Orecchioni 1990 : 122).
- Nous nous attendons à ce qu'une prise de conscience du lien considérable entre le culturel et la linguistique chez les intervieweuses, affecte l'émergence de la compétence interculturelle.

DES ADAPTATIONS DANS LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

DYSFONCTIONNEMENTS

Selon Alber et Py « chaque pratique communicative des acteurs sociaux est régie par des normes qui déterminent un certain nombre d'attentes réciproques, prescrivant certains types de comportements et en proscrivant d'autres avec une plus ou moins grande rigueur ». Ainsi, « les individus interagissent sur la base de « scénarios » établis culturellement » (Alber et Py 1982 : 4). Ceci ne pose dans la plupart des cas que peu de problèmes, puisqu'on dispose des mêmes normes et « scénarios ». Lorsque nous communiquons avec un interactant qui n'a pas la même langue et ni la même culture maternelle, des dysfonctionnements communicationnels peuvent apparaître.

Ils peuvent apparaître sur des plans différents :

- du système linguistique : a) manque de ressources linguistiques et b) variations dans des rituels communicatifs : certaines formulations ou questions sont perçus comme « normales » dans une société, tandis qu'elles ne les sont pas dans une autre. Lorsque le locuteur natif traduit certaines formulations propres de sa L1 dans la L2, nous parlons du transfert pragmatique. Prenons les questions d'ouverture : il n'y a « pas partout les mêmes formules qui sont par convention susceptibles de fonctionner comme des questions d'ouverture » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 52).
- des règles paralinguistiques : variations dans les conventions gestuelles ou dans l'humour et l'ironie ou certaines conceptions de la politesse.
- de la relation interpersonnelle : variations dans les systèmes de la valeur et de l'hierarchie.

Toutes ces déviances vont produire « un certain effet d'étrangeté, qui sera selon les circonstances traduit diversement, mais en termes presque toujours négatifs [...] l'attitude d'autrui sera évaluée à l'aune des ses propres normes, au lieu d'être interprétée comme elle doit l'être, à savoir comme le reflet de normes de conduite différentes des siennes » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 135). Par conséquent, on parle de dysfonctionnement communicationnel « dû au fait que les interactants sont généralement inconscients des variations qui affectent les conventions communicatives, croyant universelles celles qu'on leur a inculquées depuis leur plus jeune âge » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 135), qui valent d'ailleurs aussi bien pour le locuteur natif que pour le

locuteur non-natif. C'est ainsi que Kerbrat-Orecchioni (1998) propose que le dysfonctionnement a un caractère réciproque. Le locuteur natif a autant de mal à comprendre le locuteur non-natif, qu'inversement et chacun des partenaires a autant de mal à « comprendre la difficulté de l'autre à comprendre un comportement pour lui si « naturel » » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 136). Il nous semble que l'interprétation ethnocentrique du dysfonctionnement communicationnel pouvait conduire à accuser l'interactant ou le pays qu'il représente d'impoli (Leech 1983, in : Nelson e.a. 1996 : 110). Il convient donc de s'interroger sur la politesse.

POLITESSE

Pour Brown et Levinson (1978), les interactants ne communiquent pas seulement pour se transmettre des informations de l'un à l'autre, mais aussi pour in-/restaurer des relations interpersonnelles dans un contexte socioculturel particulier (Hickey et Stewart 2005). Ainsi, la politesse détermine pour chaque interactant sa façon de se comporter et d'interagir harmonieusement avec son allocuté en respectant les règles linguistiques et stylistiques qu'un contexte donné prescrit. Autrement dit, elle détermine la façon d'exprimer certaines formulations communicatives que l'individu acquiert en grandissant dans une culture donnée, à force d'interagir avec des membres de cette culture.

Ainsi, pour éviter d'être accusé d'impoli, et plus généralement pour communiquer dans une situation de communication exolingue, les interactants ont besoin de coopérer pour pouvoir continuer la communication (i.e. le principe de la coopération conversationnelle (Grice 1979)) et employer des stratégies de communication (voir par exemple Tarone 1981, Faerch et Kasper 1983).

STRATEGIES DE COMMUNICATION

Selon Bange, il est très généralement possible de définir les stratégies de communication comme « un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final » (Bange 1992 : 5).

Ce que cette définition montre clairement, est qu'une stratégie est employée consciemment par l'interactant et vise un but communicatif spécifique (Le Pichon-Vorstman 2010). Faerch et Kasper les ont défini comme des « plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui paraît à un individu comme un problème pour atteindre un but commun particulier » (Faerch et Kasper 1983 : 23). Cette définition diffère de celle que propose Bange, dans le sens que celle de Faerch et Kasper rajoute l'aspect de

problème et d'emploi potentiellement conscient. Suivant Le Pichon-Vorstman (2010), c'est cette dernière définition que nous utilisons dans notre recherche.

Les stratégies de communication paraissent dans cette vision comme des tentatives qui jettent un pont entre la langue et culture de l'apprenant et celle de la langue et culture cible (Tarone 1983 : 65). L'objectif principal des stratégies de communication dans cette forme de communication n'est pas forcément un apprentissage de la langue cible, mais la gestion de l'interaction interpersonnelle. Sans un emploi des stratégies de communication, un dysfonctionnement est susceptible d'apparaître, ce qui peut avoir une influence négative sur le déroulement de l'interaction (Le Pichon-Vorstman 2010, Faerch et Kasper 1983) ou fait dans le cas extrême que nous renonçons entièrement à l'acte communicationnel. C'est ainsi que nous devons avoir un objectif de communication clair, que nous appelons l'intention de communiquer, pour continuer l'interaction (Le Pichon-Vorstman 2010).

Notamment dans une situation de communication exolingue, cette intention doit être forte, puisque l'interactant doit se baser sur des ressources autres que celles purement linguistiques. Gumperz (1983) les a appelé les indices de contextualisation. Ces indices permettent à l'interactant d'interpréter le message, et lui aident également à résoudre le problème de communication.

Alors que l'intention de communiquer est une exigence pour que l'échange ait lieu, la compétence stratégique est une composante essentielle du traitement de la situation exolingue (Le Pichon-Vorstman 2010 : 12). Nous définissons la compétence stratégique, comme la capacité à reconnaître et la volonté d'employer des stratégies de communication dans l'interaction ou pour résoudre des problèmes communicationnels. L'emploi des stratégies de communication signale ainsi la compétence stratégique, concept qui se trouve au cœur de notre recherche. Elle fait partie d'un ensemble plus large qu'Hymes (1974) a appelé la compétence communicative.

COMPETENCE COMMUNICATIVE

Hymes (1974) a ajouté à la compétence linguistique une dimension sociolinguistique. Selon Hymes, la compétence communicative définit la manière d'utiliser la compétence grammaticale ou purement linguistique dans une variété de situations de communication possibles. Nous définissons ainsi la compétence communicative, d'après Kerbrat-Orecchioni comme « l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 29). Ceci inclut :

- La compétence linguistique, y compris les formes para-verbales et non-verbales ;
- La compétence discursive ;
- La compétence sociolinguistique.

La maîtrise de certaines règles de politesse (Brown et Levinson 1978) ou de tact (Janney et Arndt 1993) sur ce qui est « normal » dans une société donnée fait par exemple partie de la compétence discursive (comment et où interrompre dans la phrase, quelle intonation utiliser pour quel effet) mais aussi de la compétence sociolinguistique (soit par exemple, avoir des notions de hiérarchie déterminant le niveau de langue).

La compétence stratégique est parfois considérée indépendamment et parfois comme un sous-ensemble de la compétence discursive. Quoiqu'il en soit, tous reconnaissent l'emploi (in)conscient des stratégies de communication par les interactants comme déterminant la pertinence et l'efficacité de l'interaction (Le Pichon-Vorstman 2010, Le Pair 2005, Conseil de l'Europe 2002).

Enfin, le repérage des aspects non-verbaux, tels les indices de contextualisation (Gumperz 1983), permet à l'interactant de déduire la signification d'un énoncé de son allocuté provenant d'un contexte culturellement et discursivement différent, sans forcément en connaître tous les mots. Cette compétence métacommunicative (Le Pichon-Vorstman 2010) permet à l'interactant « de penser [de] la communication au-delà du niveau linguistique et d'envisager des stratégies différentes pour effectuer un échange » (Le Pichon-Vorstman 2010 : 67). Ces stratégies servent comme moyen pour compenser le manque de compréhension entre des interactants provenant de communautés culturellement et discursivement différents (Alvarez et Garrido 2009 : 180). Une étude de ces stratégies peut ainsi « révéler l'orientation qu'a un individu vers la résolution de problèmes » (Le Pichon-Vorstman 2010 : 117).

LES STRATEGIES DE COMMUNICATION EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

Les stratégies de communication ont provoqué un intérêt grandissant dans le cadre de l'apprentissage des langues. Ces recherches ont montré l'influence favorable qu'ont les stratégies de communication sur l'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère (voir par exemple Le Pichon-Vorstman 2010, Faerch et Kasper 1983, Tarone 1981). Wenden (2002 : 36) souligne que des apprenants réussis de L2 ou d'une langue étrangère déploient une variété de stratégies pour faire face à des problèmes d'apprentissage qu'ils rencontrent.

Vygotsky (1962, in Fisher 1998) fut l'un des premiers à réaliser qu'un contrôle réflexif conscient et une maîtrise délibérée étaient des facteurs essentiels dans l'apprentissage scolaire. Il suggérait que deux facteurs jouent un rôle essentiel dans le développement de la connaissance ; d'abord l'acquisition automatique inconsciente qui est suivie par une augmentation progressive de contrôle consciente et active de cette connaissance, « marqué par une séparation entre des aspects cognitifs et métacognitifs de la performance » (Vygotsky 1962, in Fisher 1998)⁶. La façon dont les apprenants pensent leur propre fonctionnement et dans quelle mesure ils sont capables de mobiliser des stratégies de communication, détermine largement la qualité de l'apprentissage de l'apprenant de cette langue (Le Pichon-Vorstman 2010, Wenden 1998).

Farrell et Mallard (2006) posent que l'une des difficultés majeures dans une situation d'apprentissage de L2 ou de langue étrangère, est l'écoute (Farrell et Mallard 2006, Vandergrift 1997) qui forme un domaine relativement jeune dans la recherche sur les stratégies de communication. Ecouter son allocuté en L2 ou en langue étrangère ne nécessite du locuteur non-natif pas seulement une compréhension correcte du propos de son allocuté, mais aussi une capacité de répondre de manière adéquate à son allocuté, notamment en situation de communication en face-à-face (Farrell et Mallard 2006, Kerbrat-Orecchioni 1998). Ainsi, bien écouter son allocuté fait selon Vandergrift (1997) partie de la compétence communicative, qui maintenant se focalise « principalement sur les stratégies de production utilisées par l'apprenant L2 pour compenser un manque de connaissances linguistiques »⁷ (Vandergrift 1997 : 495).

De quoi parlons-nous lorsque nous parlons de « bien écouter » ? Généralement, dans toute interaction, les interactants doivent montrer qu'ils sont engagés dans l'interaction en produisant des signes, verbaux et non-verbaux, pour montrer leur engagement. De par ces signes, les interactants peuvent et doivent se considérer comme « des interlocuteurs valables » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 19). L'emploi de ces signes d'écoute est culturellement défini et a inconsciemment lieu lorsque nous parlons dans notre langue maternelle. Nous risquons pourtant de transférer ces signes d'écoute, que Vandergrift (1997) appelle les stratégies de réception, dans la L2 ou la langue étrangère. Un mauvais emploi de ces signes, par exemple ce transfert, peut avoir une influence négative sur l'échange et peut également mener à des dysfonctionnements communicationnels (Vandergrift 1997). Ainsi, la conscience du rôle qu'ont ces indices

⁶ Traduction de l'auteure de ce mémoire.

⁷ Traduction de l'auteure de ce mémoire.

sur l'interaction, pourrait avoir un impact positif sur la gestion de l'interaction exolingue. Cette conscience communicative détermine la façon dont il faut communiquer dans une langue. Elle fait partie de la métacommunication. La métacommunication englobe toutes les connaissances que l'interactant doit avoir sur le contenu du message transmis qui va au-delà du message verbal, par exemple des éléments non-verbaux, des signaux d'interprétation du message verbal ou des signes prosodiques. Elle fait partie d'un ensemble plus large : la métacognition.

METACOGNITION

Ce terme a été introduit par Flavell (1979) et forme depuis ces années un champ d'intérêt pour la recherche en psychologie cognitive (Fisher 1998). La métacognition implique littéralement ce qu'une personne connaît de la connaissance (Wenden 2002 : 46). Flavell distinguait entre la connaissance métacognitive d'un côté et les expériences métacognitives de l'autre côté. La connaissance métacognitive concerne les connaissances que nous avons de la personne et de la tâche, mais aussi les stratégies que nous pouvons activer pour aborder cette tâche spécifique. Les expériences métacognitives comportent des sentiments et des idées sur la situation présente qui résultent de l'activité cognitive (Gombert 2001 : 572). Dans cette perspective, apprendre une nouvelle langue n'est pas seulement l'acquisition des nouvelles connaissances linguistiques et pragmatiques, et les intégrer dans sa base de connaissances encyclopédiques, mais aussi un emploi adéquate des stratégies de communication dans le processus d'apprentissage (Wenden 1998).

LA RELATION ENTRE LA METACOGNITION, LA METALINGUISTIQUE ET LA METAPRAGMATIQUE

Pour Gombert (1993), il y a un certain croisement entre la métacognition et la métalinguistique. Généralement, ce dernier terme signifie la prise de conscience des langues et de l'emploi de la langue (Gombert 1993 : 572). Lorsque quelqu'un(e) s'auto-reprend, il corrige par exemple une erreur grammaticale, nous parlons d'une activité métalinguistique.

Il faut également avoir une certaine conscience de l'influence qu'a le contexte sur l'usage de la langue : la métapragmatique. Elle signifie selon Flavell (1979, in Gombert 1993 : 574) la connaissance qu'a l'interactant des facteurs qui interviennent dans tout acte de communication, qu'ils soient verbaux ou non-verbaux.

La connaissance métapragmatique inclut donc des aspects qui vont plus loin que des éléments purement linguistiques. Elle ne réfère non seulement à la connaissance des

règles linguistiques pour l'usage de la langue, mais elle implique aussi des connaissances que nous avons de notre allocuté, du but communicatif visé, de la nature de l'information transmise et des stratégies que nous pouvons employer dans une interaction (Gombert 1993 : 574). La compétence métapragmatique inclut ainsi deux facteurs importants : la conscience, et le contexte. Ainsi, la compétence métapragmatique est liée à la compétence stratégique, du fait que les deux parlent des actions conscientes qui s'appliquent à une situation particulière. La conscience de cet ensemble, la métalinguistique et la métapragmatique, permet l'interactant de déduire la signification des paroles de son allocuté dans une situation exolingue. Ainsi, l'apprenant peut obtenir ce que Chen (1997) a défini comme « la sensibilité interculturelle », qu'il définit comme « la capacité d'un individu à développer une émotion positive envers la compréhension et l'appréciation des différences culturelles qui favorise un comportement approprié et efficace dans la communication interculturelle » (Chen 1997 : 6)⁸, que Zarate (2004) définit comme la « compétence interculturelle ».

COMPETENCE INTERCULTURELLE

En situation de contact entre des individus issus de systèmes culturellement et linguistiquement différents, la possession de la compétence interculturelle permet à l'individu d'analyser et de comprendre cette situation en se basant sur des connaissances spécifiques, que Zarate a divisé en « le savoir être », « le savoir-faire » et « les savoirs ».

Les savoirs correspondent selon Zarate (2011) aux savoirs scolaires, entre-autres les connaissances grammaticales que l'apprenant a de la langue cible, mais aussi des connaissances de la culture cible, telles les habitudes, les normes et les valeurs.

Par savoir-être, nous suivons la définition que propose Zarate (2011), à savoir une « compétence indépendante d'une langue étrangère donnée, dans la mesure où le savoir-être est transposable dans d'autres langues » (Zarate 2011 : 1). Ainsi, l'individu peut apprendre des savoirs-être dans une langue étrangère, qu'il peut activer dans l'apprentissage d'autres langues étrangères, par exemple une attitude d'ouverture ou la capacité de pouvoir se distancier de sa propre culture.

Contrairement au savoir être, le savoir-faire est intimement lié à l'apprentissage d'une langue étrangère spécifique, puisque le savoir-faire s'applique en particulier à la relation entre la langue et culture cible et celles de l'apprenant (Zarate 2011). L'apprenant possédant le savoir-faire, est capable de faire le lien entre la langue et culture maternelle,

⁸ Traduction de l'auteure de ce mémoire.

et la langue et culture cible, pour établir le contact avec des individus issus d'une autre culture.

Autrement dit, la compétence interculturelle est de trois ordres (Bennet 1998, in Zarate 2004 : 113) : d'ordre cognitif (lorsque la personne adopte la perspective d'une autre personne, et essaie de voir le monde à travers son point de vue), d'ordre communicatif (lorsque la personne comprend des signaux et des préoccupations par des moyens verbaux et non-verbaux) et d'ordre affectif (lorsque la personne ressent les émotions ou les sentiments de l'autre). Cette idée d'empathie paraît essentielle dans l'acquisition d'une compétence interculturelle : l'apprenant est capable d'interpréter l'autre comme un individu dont on peut découvrir les qualités, plutôt qu'un représentant d'une identité qui lui a été attribuée (Byram 2002 : 9).

Pour arriver à la mise en pratique de ces trois ordres, l'apprenant a besoin d'un travail d'auto-évaluation, de porter un regard réflexif sur soi-même, ses habitudes linguistiques et culturelles, sur l'expérience interculturelle, ce qui ne permet non seulement à l'apprenant de vraiment connaître l'autre, de connaître sa langue et culture cible, mais aussi, et peut-être surtout, de se connaître soi-même, à travers la confrontation avec l'autre.

Ainsi, de nombreuses études favorisent l'idée qu'une confrontation à l'autre (voir par exemple Anquetil 2008, Papatsiba 2003), à travers des expatriations, par exemple de type Erasmus dans le contexte universitaire, favorisent les changements et transformations identitaires. Il s'agit selon Bennet de « sortir de soi-même, non pas pour devenir l'autre, mais pour se découvrir médiateur, pour élaborer l'altérité, s'ouvrir aux influences, tisser des allers et retours à partir d'une position de marginalité constructive » (1993, dans Anquetil et Molinié 2004 : 86), de devenir capable de s'engager avec la complexité des identités multiples et d'éviter l'emploi des stéréotypes. Ainsi, l'apprenant découvre que « culture » est une pratique culturelle apprise, acquise et avant tout relative (Kok Escalle 2004), mais aussi que chaque culture a ses propres normes et valeurs.

METHODOLOGIE

PARAMETRES ET PARTICIPANTS

Les entretiens ont été menés dans le cadre du cours « Meertalige Competenties en Interculturele Mediation » en septembre 2010 de notre master Langue et Culture française, programme « Communication Interculturelle » à l'Université d'Utrecht. La particularité de notre recherche est que les intervieweuses de nos entretiens étant aussi les locutrices non-natives, elles se retrouvent en position faible. La langue de l'entretien était le français, leur langue étrangère. Les questions d'entrevue portaient sur le plurilinguisme, la compétence interculturelle et les stéréotypes. Il était demandé aux interviewé(e)s d'indiquer la maîtrise et l'importance des langues étrangères, l'influence du séjour à l'étranger sur leur vision d'eux-mêmes et autrui et de formuler des points de différences entre leur culture et celle des Pays-Bas. Chacune des intervieweuses était libre de formuler ses propres questions ou de changer l'ordre des questions en fonction du déroulement de l'interaction. Dans cette recherche ce ne sont pas les réponses aux questions en tant que telles qui nous intéressent, mais la manière dont les réponses ont été formulées.

L'analyse du degré de conscience investi dans la communication et de son éventuelle corrélation avec les dysfonctionnements communicationnels, est fondée sur des entretiens conduits par quatre étudiantes néerlandophones natives de 22, 23, 24 et 24 ans et des enquêtés francophones nati(f)(ve)s, dont deux hommes wallons de 22 et 24 ans et deux femmes françaises de 21 et 25 ans en langue française. L'auteure de ce mémoire a mené un certain nombre de ces interviews elle-même. Les quatre intervieweuses sont toutes d'origine néerlandophone et en dernier stade du master « Communication Interculturelle » à l'Université d'Utrecht. Elles disposent toutes d'un niveau minimal B2 voir C1⁹ de la langue française. Les entretiens avec les quatre

⁹ « À la fin du cours TV3 en deuxième année de la licence « langue et culture française », les étudiants auront atteint les niveaux suivants du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le CECRL : B2 pour les productions écrites et orales, les interaction orales et la compréhension orale et B2+ pour la compréhension écrite ». Je suppose que les étudiants en Master auront ce même minimum, voir un niveau plus élevé, niveau C1. Source : <http://www.uu.nl/faculty/humanities/NL/Onderwijs/studiepunt/praktische-informatie/Pages/cursuskant.aspx>. Page consultée le 03.10.2011.

francophones nati(f)(ve)s ont eu lieu en langue française, l'entretien avec le néerlandophone natif se déroulait en langue néerlandaise.

LES INTERVIEWE(E)S

Aurore est une jeune femme française native de 21 ans¹⁰. Elle est fille d'une mère française et d'un père bolivien. Sa langue maternelle est le français, qu'elle parle avec sa mère, ses ami(e)s et à l'université. Avec son père elle parle l'espagnol, comme avec la famille de son père en Bolivie, où elle va souvent (elle n'a pas indiquée de fréquence).

Aujourd'hui elle étudie aux Pays-Bas et elle suit des cours uniquement en anglais.

Frédéric est un jeune homme belge wallon natif de 24 ans. Il est bilingue français et flamand. Sa mère est flamande et son père wallon. Frédéric parle français avec ses ami(e)s, comme à la maison et à l'université. Il a reçu une éducation bilingue jusqu'à 10 ans, mais dit avoir oublié beaucoup de la langue flamande.

Victor est un homme de 22 ans, francophone natif d'origine wallonne. Il ne parle pas le néerlandais. Il habite depuis 1 an et demi aux Pays-Bas où il suit ses études en langue anglaise.

Mathilde est une femme francophone native de 25 ans, monolingue. Elle est allée plusieurs fois à l'étranger dans le cadre de ses études, au Canada et en Angleterre. Au moment de l'entretien, elle étudie aux Pays-Bas.

Joris est néerlandophone natif de 22 ans et apprenant de français L2 à l'« Haagse Hogeschool » à La Haye. Il est en troisième année de sa licence. Il a passé plusieurs séjours en France dans le cadre de ses études, à Montpellier et à Toulouse.

LES INTERVIEWEUSES

Els est une femme néerlandaise native de 24 ans. Elle est apprenante de français L2 et a vécu plusieurs périodes en Afrique francophone dans le cadre de ses études.

Esther est une locutrice néerlandophone native de 24 ans, apprenante de français L2.

Elle est bilingue néerlandaise et limbourgeoise. Avec ses ami(e)s, comme à l'université elle parle le néerlandais, chez ses parents elle parle le limbourgeois. Elle est apprenante de français L2 à l'université et a passé plusieurs séjours en France dans le cadre de ses études.

¹⁰ Les noms des enquêté(e)s et des intervieweuses, sauf le nom de l'auteur de ce mémoire sont fictifs.

Merel est une jeune femme néerlandophone native de 22 ans. Elle est néerlandaise, apprenante de français L2 et a grandi aux Pays-Bas. Elle est la seule à ne pas avoir vécu des périodes en France dans le cadre de ses études.

Nynke est une femme néerlandophone native de 23 ans. Elle est bilingue néerlandaise et frisonne native. Elle parle avec sa mère, comme à l'université et avec ses ami(e)s le néerlandais. Avec son père et la famille de son père elle parle le frison. Elle est apprenante de français L2 à l'université et a également fait plusieurs séjours en France dans le cadre de ses études.

STRUCTURE DE L'ANALYSE

Nous avons enregistré tous les entretiens avec un enregistreur de voix, ce qui nous a permis de les transcrire à l'aide du logiciel ExMerAlDa pour Mac. Grâce à l'enregistrement des entretiens et ses transcriptions, nous avons pu obtenir un corpus contenant des productions orales et écrites. Nous avons choisi de mener notre analyse sur cinq entretiens. Nous avons commencé par une analyse plus détaillée des entretiens, par le biais de l'application de la sociométrie (Bales 1972) pour obtenir une idée du déroulement des entretiens.

LA SOCIOMETRIE

Bales a introduit une grille qui permet de schématiser une interaction. Selon Bales, une interaction se laisse diviser en douze unités d'intervention, qui se focalisent sur la relation interpersonnelle qu'entretiennent les interactants (six unités), et la tâche communicationnelle que les interactants souhaitent accomplir (six unités).

Par le biais du tableau 1, il est possible d'analyser la cohésion, l'influence, l'activité de structure et l'autorité à l'intérieur d'un groupe. L'utilisation de cette grille pour analyser nos entretiens, nous permet d'obtenir une meilleure compréhension du déroulement de l'interaction et de la perception qu'ont les apprenants de Français Langue Étrangère des énoncés des allocutés. Nous avons classé chaque énoncé dans une unité d'intervention sociométrique de Bales.

Tableau 1 La grille de la sociométrie de Bales (1972) In : Anzieu, Martin (2007).

Catégorie	Explication
<i>1. Domaine socio-affectif positif</i>	
- Manifeste de la solidarité	L'interactant fait preuve de solidarité, élève le statut des autres, donne de l'aide, récompense.
- Manifeste de la détente	L'interactant se montre détendu, plaisante, rit, se montre satisfait.
- Accepte tacitement	L'interactant approuve, acquiesce, comprend, se montre conciliant.
<i>2. Domaine des tâches</i>	
- Donne des suggestions	L'interactant donne de directions, des suggestions, donne une marge d'autonomie aux autres.
- Donne son opinion	L'interactant donne une opinion, une évaluation, analyse, exprime des sentiments, des désirs.
- Donne une orientation	L'interactant donne une orientation, une information, répète, clarifie, confirme, résume.
- Demande une orientation	L'interactant demande une orientation, une information, une répétition, une confirmation.
- Demande une opinion	L'interactant demande une opinion, une évaluation, une analyse, exprime des sentiments.
- Demande des suggestions	L'interactant demande une direction, une suggestion, des voies possibles d'action.
<i>3. Domaine socio-affectif négatif</i>	
- Désapprouve passivement	L'interactant désapprouve, manifeste un refus passif, du formalisme, refuse l'aide.
- Manifeste de la tension	L'interactant manifeste une tension, de la gêne, demande de l'aide, se retire du champ.
- Manifeste de l'antagonisme	L'interactant manifeste de l'agressivité, de l'antagonisme, déprécie le statut des autres, se défend ou se justifie.

LE REPERAGE DES ACTES DE PAROLE

Puis, nous avons calculé le nombre de compliments et critiques donnés par chaque interactant et comment ces actes de parole ont été formulés.

- Le compliment peut selon Holmes (1980) servir pour exprimer la solidarité, l'évaluation positive, l'admiration, l'appréciation ou peut servir de louange. Il s'agit d'un acte de parole qui attribue du crédit à son allocuté de manière implicite ou explicite sur un aspect positivement évalué par l'allocutaire du compliment et son allocuté. (Holmes 2004 : 101).
- Pour les critiques, chaque énoncé qui contient une opinion ou évaluation personnelle négative, nous l'avons repéré comme étant critique. Il existe deux formes de critiques : les autocritiques et les hétéro-critiques. Nous parlons d'autocritique lorsque l'allocutaire de la critique s'adresse à lui-même ou par

exemple à une caractéristique personnelle, et d'hétéro-critique lorsque l'allocutaire de la critique s'adresse à un sujet ou une personne autre que soi-même.

Pour mieux comparer nos données, nous avons classé les compliments et critiques de deux manières : par sujet et par formulation. Pour la formulation de ces deux actes de parole, nous nous sommes basées de l'étude menée par Geis et Harlow (1996) qui ont montré que les compliments se laissent diviser dans des formulations orientées vers l'allocutaire « je trouve belle ta robe » ou vers l'allocuté « ta robe est belle », et qu'il existe des formulations impersonnelles de type « c'est très beau ». Nous avons divisé les critiques de la même manière.

Pour les sujets de ces deux actes de parole, nous avons suivi la répartition en l'apparence, le savoir-faire, les possessions et la bienveillance / personnalité, que propose Holmes (1980).

LES STRATEGIES DE COMMUNICATION

Pour pouvoir analyser la compétence stratégique des interactants, nous avons mis en place le tableau 2 comportant des stratégies de communication.

Les stratégies sont traditionnellement divisées dans quatre catégories (Oxford 2008, dans Le Pichon-Vorstman 2010) : des stratégies métacognitives, cognitives, sociales et affectives. En suivant le modèle des stratégies de communication qu'ont développé Faerch et Kasper (1983), nous avons mis à jour un tableau avec neuf stratégies de communication qui s'appliquent à notre situation communicative particulière pour étudier la compétence stratégique des intervieweuses et la conscience métacommunicative qu'elles ont de la situation exolingue. Notre tableau comporte des changements de sujet, des reformulations, des répétitions littérales, des changements de langue ou de code, de l'anticipation, des comparaisons, de la clarification, des rires, et des stratégies pour gagner du temps (des hésitations, et autres « fillers » qui donnent l'interactant plus de temps pour réfléchir à une réponse).

Nous avons classé l'anticipation, la clarification, le rire, et le gain du temps comme des stratégies métacognitives. Elles nous donnent une impression du processus de surveillance de la situation de communication qu'a l'interactant. Nous avons également repéré des stratégies cognitives, telles le changement de langue, le changement de sujet, la reformulation, la répétition littérale et la comparaison. Ces stratégies ont une influence directe sur l'échange en cours.

Tableau 2 Stratégies ayant une influence directe sur l'échange en cours.

Stratégie de communication	Description
Changement de langue	L'interactant emploie des formulations provenant de L1 dans L2 ou inversement, i.e. il/elle change d'une langue à une autre.
Reformulation	L'interactant reprend le contenu, mais change la formulation.
Répétition littérale	L'interactant répète littéralement (une partie de) la phrase pour demander de la compréhension.
Comparaison	L'interactant compare une donnée avec une autre.
Anticipation	L'interactant commence son acte de parole avec des signes qui témoignent de la conscience qu'il a de l'impact que peut avoir l'acte de parole qu'il va introduire.
Gain de temps	Hésitations et autres « fillers » qui donnent à l'interactant plus de temps pour réfléchir à une réponse.
Rire	L'interactant se sent gêné et commence à rire.
Clarification	L'interactant demande un éclaircissement du propos ou vient lui-même avec une clarification.
Changement de sujet	L'interactant ne sait ou veut pas répondre et change de sujet.

On peut diviser les stratégies de communication en trois catégories : les stratégies de communication orientées vers l'allocuté, vers l'allocutaire ou vers un sujet externe (voir par exemple Le Pichon-Vorstman 2010, Geis et Harlow 1996). Ceci dépend du rôle interactionnel de l'interactant dans l'interaction.

- Les quatre premières stratégies - le changement de langue, la reformulation, la répétition littérale et la comparaison – facilitent la communication. Pour l'interviewé(e), ces stratégies s'orientent vers l'allocuté. Notamment dans une situation de communication exolingue, un emploi de ces stratégies signale de la coopération de la part de l'interviewé(e), qui met l'accent sur le code ou les indices linguistiques pour veiller à ce que l'allocuté comprenne le mieux possible. Pour l'intervieweuse, ces stratégies s'orientent vers l'allocutaire. Ces stratégies apparaissent souvent sous forme de question et veillent à ce que l'intervieweuse comprenne le mieux possible, étant la locutrice non-native du français.
- Le but de l'anticipation est de conforter l'allocuté. En effet, l'allocutaire se rend compte d'un dysfonctionnement (potentiel), l'anticipe ou essaie de le comparer à un « concept relaté qui partage un certain nombre de ses caractéristiques essentielles » (Littlemore 2001 : 244), pour diminuer l'impact que peut avoir l'énoncé sur l'échange en cours. Ceci vaut aussi bien pour l'interviewé(e) que pour l'intervieweuse.
- Pour l'intervieweuse, la clarification sert à demander à l'allocuté des explications, de la clarification, afin de mieux le comprendre. C'est ainsi que nous l'avons

- classé comme une stratégie qui s'oriente vers l'allocutaire. Pour l'interviewé(e), elle sert un double but. L'interviewé(e) peut demander de la clarification, dans ce cas là cette stratégie s'oriente vers l'allocutaire. Elle peut également s'orienter vers l'allocuté, lorsque l'interviewé(e) donne lui ou elle-même une clarification.
- Pour les intervieweuses et les interviewé(e)s, la stratégie de gain de temps, ainsi que le rire s'oriente vers l'allocutaire. Ces stratégies leur donnent plus de temps pour réfléchir à une solution au problème posé par la communication. Elles marquent une intention de communiquer.
 - Nous avons classé la dernière stratégie, le changement de sujet, comme une stratégie qui s'oriente vers l'extérieur. L'interactant ne sait pas comment répondre, mais a l'intention de continuer l'échange. C'est ainsi qu'il aborde un nouveau sujet, de faire en sorte que l'interaction continue.

Enfin, nous distinguons l'emploi des stratégies de communication par chaque interactant, pour avoir une meilleure idée des différences dans l'emploi des stratégies de communication par chaque interactant.

LE STYLE COGNITIF

Des recherches ont montré l'existence du lien entre des caractéristiques psychologiques personnelles de l'interactant et sa préférence pour l'emploi de certains types de stratégies de communication, que nous appelons le style cognitif (voir par exemple Le Pichon-Vorstman 2010, Grenfell et Macaro 2007, Littlemore 2001).

Nous définissons le style cognitif d'après Witkin (1967) comme un « mode de fonctionnement caractérisant un individu dans ses activités perceptives et intellectuelles ». Littlemore a distingué deux styles cognitifs majeurs : le style cognitif holistique et analytique. L'individu ayant un style cognitif holistique, est capable de voir l'intégralité de l'échange, mais a plus de mal à analyser les parties distinctes. Au contraire, l'individu ayant le style cognitif analytique se focalise plus sur les descriptions précises, c'est-à-dire qu'il essaie de décrypter chaque partie du propos de son allocuté. Pourtant, il a plus de mal avec l'intégralité de l'échange. Une combinaison des deux est idéale, surtout dans une situation exolingue, où les interactants doivent compenser pour les lacunes dans leurs connaissances lexicales (Littlemore 2001).

Enfin, nous analyserons l'émergence de la compétence interculturelle chez les apprenantes, les intervieweuses. Nous porterons ainsi un regard autoréflexif sur notre travail, et sur l'écriture de ce mémoire.

RESULTATS

RESULTATS SOCIOMETRIQUES

Bales a introduit une grille qui permet de schématiser une interaction, la sociométrie. Dans la grille de Bales, une interaction se découpe en unités d'intervention, que nous pouvons classer dans douze catégories différentes. Six catégories se concentrent sur la relation interpersonnelle, le domaine socio-affectif, et six sur le travail ou la tâche du groupe. Le domaine socio-affectif est subdivisé dans trois catégories qui décrivent des aspects positifs de l'intervention, - « manifeste de la solidarité », « manifeste de la détente » et « accepte tacitement », et trois catégories qui décrivent des aspects plutôt négatifs de l'intervention, - « désapprouve passivement », « manifeste de la tension » et « manifeste de l'antagonisme ». Le domaine des tâches est divisé dans des interventions affirmatives, telles « donne des suggestions », « donne son opinion » et « donne une orientation », et des interventions interrogatives, telles « demande une orientation », « demande une opinion » et « demande des suggestions ».

Nous avons décrit dans la première colonne les diverses phénomènes repérés lors de chaque entretien. Ensuite, nous avons calculé le nombre de fois où le phénomène a été repéré chez chacun des intervenants au total, et par répartition proportionnelle.

Le domaine socio-affectif comporte dans le cas des intervieweuses, souvent des « backchanneling cues ». Nous avons classé chaque énoncé « ja », « oui », « d'accord » ou des dérivées comme signes de solidarité. Ce sont des indices qui montrent l'engagement de l'interactant dans l'échange interactif.

Nous avons classé l'ensemble des données sociométriques dans le tableau 3, à la page suivante.

Tableau 3 La grille de la sociométrie appliquée aux entretiens exolingues et endolingues.

Langue dans laquelle se déroule l'entretien	Français		Français		Français		Français		Néerlandais		Moyenne
Durée de l'entretien	17.19 minutes		48.41 minutes		37.24 minutes		53.28		39.10 minutes		par
Interactant (Intervieweuse-interviewé(e))	Merel	Mathilde	Esther	Aurore	Els	Frédéric	Nynke	Victor	Merel	Joris	minute
<i>1. Socio-affectif positif</i>											
- Manifeste de la solidarité	83 (4.83)	22 (1.28)	421 (8.7)	33 (0.68)	102 (2.74)	19 (0.51)	123 (2.31)	64 (1.2)	197 (5.04)	98 (2.51)	2.983
- De la détente	14 (0.81)	1 (0.06)	15 (0.31)	1 (0.02)	17 (0.46)	-	21 (0.39)	1 (0.02)	17 (0.43)	21 (0.54)	0.304
- Accepte tacitement	-	14 (0.81)	10 (0.21)	8 (0.17)	10 (0.27)	4 (0.11)	48 (0.9)	21 (0.39)	2 (0.05)	-	0.291
<i>2. Domaine des tâches</i>											
- Donne des suggestions	2 (0.12)	31 (1.8)	108 (2.23)	4 (0.08)	25 (0.67)	10 (0.27)	29 (0.54)	19 (0.36)	22 (0.56)	68 (1.74)	0.837
- Donne son opinion	13 (0.76)	28 (1.63)	54 (1.12)	501 (10.35)	14 (0.38)	26 (0.7)	22 (0.41)	32 (0.6)	20 (0.51)	28 (0.72)	1.718
- Donne une orientation	13 (0.76)	56 (3.26)	42 (0.87)	195 (4.03)	16 (0.43)	97 (2.6)	56 (1.05)	308 (5.78)	3 (0.08)	131 (3.35)	2.221
- Demande une orientation	18 (1.05)	6 (0.35)	75 (1.55)	7 (0.14)	34 (0.91)	5 (0.13)	65 (1.22)	17 (0.32)	38 (0.97)	8 (0.2)	0.684
- Demande une opinion	2 (0.12)	-	1 (0.02)	-	1 (0.03)	-	1 (0.02)	-	-	-	0.019
- Demande des suggestions	7 (0.41)	2 (0.12)	35 (0.72)	-	32 (0.86)	1 (0.03)	5 (0.09)	3 (0.06)	46 (1.18)	1 (0.03)	0.35
<i>3. Socio-affectif négatif</i>											
- Désapprouve passivement	1 (0.06)	6 (0.35)	2 (0.04)	5 (0.1)	2 (0.05)	7 (0.19)	3 (0.06)	7 (0.13)	-	5 (0.13)	0.111
- Manifeste de la tension	1 (0.06)	2 (0.12)	21 (0.43)	43 (0.89)	18 (0.48)	8 (0.21)	1 (0.02)	-	-	-	0.221
- Manifeste de l'antagonisme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Entre guillemets est noté le nombre absolu de fois que le phénomène a été repéré par minute : la répartition proportionnelle.

On voit par exemple dans le tableau 3 que Mathilde est la seule Française à accepter plus souvent tacitement le propos de son allocutaire que les autres francophones. En ce qui concerne le domaine des tâches, c'est aussi elle qui donne plus souvent les suggestions à son allocuté que les autres francophones.

Pour tous les entretiens, nous avons trouvé que c'est l'interviewé(e) qui parle le plus. Ceci correspond au script de l'entretien dans laquelle la tâche principale des interviewé(e)s consiste à fournir les informations. Une autre raison est à chercher dans le caractère exolingue de nos entretiens. Ceux qui disposent de plus de ressources linguistiques dans la langue cible, sont susceptibles de produire plus d'énoncés. Ceci semble être confirmé par une analyse sociométrique des entretiens : les francophones nati(f)(ve)s ne produisent pas seulement plus d'énoncés, mais leurs énoncés sont également plus étendus.

Il est possible, par le biais de tableau 3, de montrer que les interactants possèdent tous l'intention de communiquer. Peu de phénomènes ont été repérés dans le domaine socio-affectif négatif, qui est le moyen pour exprimer la non-intention de l'interactant de maintenir la conversation. Le but des intervieweuses - obtenir autant d'informations que possible -, fait qu'elles sont susceptibles de se rapprocher des interviewé(e)s. Ceci correspond à la théorie de l'accommodation communicative (Giles et al. 1977), qui établit le lien entre la variation linguistique et les buts communicationnels que poursuivent les interactants. L'interactant concentré sur la coopération et la bonne gestion d'une conversation, converge souvent vers son allocuté. La théorie propose que l'interactant cherchant de l'approbation ou de la reconnaissance de son allocuté, se comporte selon les attentes et comportements de son allocuté dans un contexte donné. Les données sociométriques montrent qu'aussi bien l'intervieweuse que l'interviewé(e) dans nos entretiens est concentré(e) sur le bon déroulement de l'entretien, le domaine socio-affectif positif, et sur les tâches.

Le tableau 3 montre ensuite que les interviewé(e)s donnent le plus souvent les opinions, ce qui correspond à leur tâche interactionnel : fournir de l'information. Les orientations qu'ils/elles donnent, servent à aider l'allocuté lorsqu'il/elle ne gère pas l'interaction, ou ne sait pas gérer d'une manière adaptée au besoin du contexte l'interaction. Ainsi, nous avons l'impression que les interactants essaient ensemble de faire progresser l'interaction, en changeant de statut. L'interviewé(e) donne une orientation, une nouvelle piste possible à aborder. Nous ne nous avons pourtant pas attendu à une fréquence si importante des orientations repérées chez les interviewé(e)s. Nous

supposons qu'ils/elles sont plus conscient(e)s de la situation exolingue que les intervieweuses.

Ainsi, les demandes de suggestion et d'orientation repérées chez les interviewé(e)s fonctionnent comme une demande de compréhension ou de clarification. C'est cependant aux intervieweuses de contrôler la direction de l'entretien, et de gérer le déroulement de l'interaction. Ceci correspond à la fréquence plus importante des demandes d'orientation et de suggestions repérées chez les intervieweuses. Elles demandent de la clarification en cas d'incompréhension, ce qui peut supposer l'existence d'une conscience de la situation exolingue.

RESULTATS DU REPERAGE DES ACTES DE PAROLE

Ensuite, nous avons calculé le nombre de compliments et critiques donnés (cf. l'annexe 3 et 4). Au total, nous avons repéré 68 compliments donnés (moyenne = 6.8 compliment par interactant). Les intervieweuses constituent la majorité en ce qui concerne l'emploi des évaluations de type « bien », ou « pas mal », 12 au total. Enfin, elles emploient plus souvent des formulations impersonnelles de type « c'est pas mal », que les interviewé(e)s.

Plus de la moitié des compliments repérés chez les interviewé(e)s s'orientent directement vers l'allocuté (cf. *ton français est bon* dans l'exemple *L'hétéro-compliment comme justification d'incompétence en français* à la page 35), tandis que les intervieweuses ne le font jamais. Les interviewé(e)s formulent leurs compliments également d'une manière plus explicite (cf. *je spreek wel heel goed Frans denk ik*, de l'exemple *L'autocritique devient un compliment* à la page 41) que les intervieweuses. Nous avons repéré au total 66 critiques dans l'ensemble des entretiens (moyenne = 6.6 critique par interactant). Nous avons repéré que les interviewé(e)s francophones ne s'adressent dans aucun cas directement à l'allocuté, ni à l'allocutaire lors de la formulation d'une critique. Ensuite, ils emploient plus souvent des formulations impersonnelles (cf. *C'est vrai que les Hollandais ne mangent pas très bien*, de l'exemple *Un mauvais emploi de la reprise devient une hétéro-critique*, à la page 45).

EXEMPLES SELECTIONNES DES ANALYSES DISCURSIVES

Nous analyserons dans cette partie, que ce que nous avons repéré comme compliment ou critique dans l'interaction, n'est pas toujours compris comme tel par les interactants. On verra donc l'émergence de dysfonctionnements communicationnels. Nous analyserons quelles stratégies de communication les intervieweuses emploient pour les

traiter, et si elles se sont conscientes de la situation exolingue, c'est-à-dire que deux systèmes culturellement et discursivement différents entrent en jeu.

Nous commençons avec deux exemples provenant du groupe de contrôle : un exemple d'un compliment et un exemple d'une critique. Nous donnerons ensuite huit exemples différents pour illustrer les sentiments de « malaise » repérés dans les entretiens exolingues autour des critiques et compliments.

LE GROUPE DE CONTROLE, COMPLIMENT

Le groupe de contrôle est formé d'un entretien entre deux néerlandophones natifs. Merel a interviewé Joris sur ses expériences en France et de la France. Ils s'étaient vus plusieurs fois à des anniversaires, pourtant c'est la première fois qu'ils discutent à l'occasion de cet entretien. Dans cet exemple Joris raconte ses expériences personnelles. Il montre qu'il a conscience de l'influence des stéréotypes sur ses opinions personnelles. Joris fait une distinction claire sur ses attentes passées au sujet des Français et la situation réelle.

1. Joris : « Maar ik had vooral verwacht dat het hele stugge mensen waren »

[« Mais je m'attendais surtout à des gens très raides »]

2. Merel : « Ja ? »

[« Oui ? »]

3. Joris : « En dat is me eigenlijk heel erg meegevallen hele vriendelijke mensen wel op voorwaarde dat je de taal spreekt dat is wel echt »

[« Et ceci était en fait beaucoup mieux que prévu, des gens très amicaux à condition de parler la langue, ça c'est vraiment »]

4. Merel : « Ja »

[« Oui »]

5. Joris : « Ja enorm. Eén keer begon ik in het Engels et toen... » [« oui vraiment. Une fois j'ai commencé en anglais et puis... »] (*Entretien Merel-Joris : 175-179*).

1. Dans la première dyade, Joris décrit ses attentes au sujet des Français : « ik had vooral verwacht dat het hele stugge mensen waren » [« je m'attendais surtout à des gens très raides »]. Joris laisse une petite pause à la fin de sa première phrase, ce qui est pour Merel l'occasion de réagir.

2. Merel lui pose la question « oui ? »

3. La réaction de Merel « ja ? » (oui ?) est pour Joris le signal pour continuer son propos. Joris comprend que cette question doit être comprise comme un soutien au propos. C'est la forme néerlandaise employée par Merel qui sert à encourager Joris à expliciter sa

réponse. L'absence de silences, des hésitations ne signale aucun dysfonctionnement. La demande de clarification est ici parfaitement comprise comme un soutien au propos, un encouragement d'explication.

Joris continue ainsi son propos et transforme la critique en compliment. De par l'utilisation des mots « dat is me heel erg meegevallen » (« c'était beaucoup mieux que prévu ») Joris montre explicitement que la situation réelle lui plaisait et qu'il était conscient de la divergence entre la situation réelle et ses attentes. Ceci mène Joris à la formulation du compliment « hele vriendelijke mensen » (des gens très amicaux). Le compliment est formulé sans emploi du verbe, mais l'emploi de l'adjectif « vriendelijk » [amicaux], montre son opinion personnelle sous forme d'évaluation positive sur cet aspect de la personnalité des Français.

4. Merel initie une prise de parole et intervient directement avec « ja » (oui), cette fois-ci affirmativement. La marque d'acceptation montre ici qu'elle est d'accord avec le compliment de Joris. L'acceptation met fin à cette brève échange compliment et Joris continue son propos.

LE GROUPE DE CONTROLE, CRITIQUE

Dans cet exemple, Joris formule une critique au sujet des Français. Comme dans l'exemple précédent, nous n'avons pas repéré de dysfonctionnement. Joris et Merel discutent des particularités des Français. Joris remarque la différence dans des façons d'agir entre des Français et des Néerlandais.

1. Joris donne son opinion à propos de la bureaucratie française : « Maa:r dan merk je toch dat zij heel erg die bureaucratie hebben » [« Mai:s alors là on remarque quand-même qu'ils ont vraiment cette bureaucratie »]. Cet énoncé n'est pas accompagné d'hésitations, de rires et d'autres marqueurs de gêne de la part de Joris.

2. Merel réagit en employant la stratégie de réception « ja », signe qui marque son écoute et sa compréhension.

3. Ceci est pour Joris le signe qu'elle a bien compris son explication et qu'elle lui

1. Joris : « Maa:r dan merk je toch dat zij heel erg die bureaucratie hebben »

[« Mai:s alors là on remarque quand-même qu'ils ont vraiment cette bureaucratie »]

2. Merel : « Ja »

[« Oui »]

3. Joris : « Ja ze vinden het heel erg belangrijk dat het op hun manier gebeurt want dat is ook waar ze voor staan »

[« Oui ils trouvent très importants que les choses se passent à leur façon puisque c'est ce qu'ils défendent »]

4. Merel : « Ja »

[« Oui »]

5. Joris : « Want ik had bijvoorbeeld één keer dat - ik was verzekerd in Nederland natuurlijk »

[« Parce que j'avais une fois - j'avais mon assurance aux Pays-Bas bien-sûr »] (*Entretien Merel-Joris : 335-338*).

encourage à continuer, ce qu'il accepte « ja ». Joris donne autant d'informations que possible et il éclaircit son propos : « ze vinden het heel erg belangrijk dat het op hun manier gebeurt want dat is ook waar ze voor staan » [« oui ils trouvent très importants que les choses se passent à leur façon puisque c'est ce qu'ils défendent »].

4. Merel accepte également cette explication. Les stratégies de réception employées par Merel en 2 et 4 « ja » ne donnent dans cet exemple pas lieu à l'émergence d'un dysfonctionnement communicationnel. L'absence d'hésitations, de silences ou d'autres marqueurs de gêne, fait penser que ce déroulement fait partie du « scénario » (Alber et Py 1989) d'une interaction en langue néerlandaise.

5. Ceci est de nouveau le signe pour Joris de continuer et d'expliquer un cas particulier.

L'AUTOCRITIQUE COMME JUSTIFICATION D'INCOMPÉTENCE

Esther a interviewé Aurore, une jeune femme francophone native. Esther est néerlandophone et apprenante de français L2. Elles ne se connaissaient pas avant l'entretien. C'est une amie commune qui les a mises en contact. Nous avons repéré ce dysfonctionnement au début de l'entretien lorsqu'elles discutaient la maîtrise et l'importance des langues étrangères. Elles discutent la maîtrise de l'anglais d'Aurore. Aurore explique que tous les cours qu'elle suit aux Pays-Bas, sont donnés en anglais. Ceci laisse supposer qu'Aurore dispose au moins d'un niveau approprié en anglais. Pourtant, la raison principale pour Aurore de venir étudier aux Pays-Bas est de pouvoir améliorer son niveau en anglais. Elle ne se considère pas (encore) très fort en anglais, qu'elle explique dans l'exemple suivant. Elle critique sa propre connaissance en anglais, que nous appelons une autocritique. Ceci diffère d'une hétéro-critique, qui s'oriente vers un sujet extérieur.

1. Aurore : « Parce que c'est très compliqué pour moi de les comprendre en anglais parce que: »

2. Esther : « D'accord »

3. Aurore : « J'avais une barrière » ((rire))

4. Esther : « D'accord »

5. Aurore : « Avec mon anglais »

6. Esther : « Non d'accord je comprends, pas de problème ((rire)). Et eu::hm est-ce que c'est la première fois que tu restes plusieurs mois au eu::h ben eu::h un pays étranger ? » (*Entretien Esther-Aurore : 35-41*).

1. Aurore souligne qu'elle trouve l'anglais difficile : « parce que c'est très compliqué pour moi de les comprendre en anglais parce que ».

2. Aurore n'a pas encore fini sa phrase, pourtant, Esther lui prend la parole « d'accord ». Cet accord sert comme signe de compréhension, une stratégie de

réception, d'écoute de la part d'Esther.

3. Aurore continue son autocritique de la première dyade, qui est suivi d'un rire.

4. Esther intervient avec « d'accord ». Cet accord est de nouveau un signe d'écoute de la part d'Esther.

5. Aurore termine son point de vue.

6. Dans la dernière dyade, Esther intervient pour la dernière fois avec « d'accord ». En plus, elle dit qu'elle a compris, une stratégie de réception indiquant la compréhension.

Selon Farrell et Mallard (2006), un mauvais emploi des stratégies de réception, des signes d'écoute, peut mener à des dysfonctionnements communicationnels. Dans le premier exemple, il se peut que le rire d'Aurore dans la troisième dyade témoigne de la perception qu'elle a des acceptations d'Esther, qu'elle les perçoit comme des confirmations de son autocritique, des conformations de son incompetence en anglais. La répétition de « d'accord » d'Esther, pourrait mener Aurore à continuer à chercher d'un compliment en retour. L'incertitude sur les capacités en anglais d'Aurore n'est à aucun moment contredit par Esther. Il se peut qu'Esther s'en rende compte et cela la gêne, elle éclate de rire. Esther pense pourtant qu'elle a bien fait en indiquant qu'elle comprend le propos d'Aurore. Il est possible que la conscience du caractère potentiellement menaçant de sa propre réponse, l'amène enfin à changer de propos : « Et est-ce que c'est la première fois que tu restes plusieurs mois au eu::h ben eu:h un pays étranger ? ». Ainsi, Esther reprend son statut d'intervieweuse. Son changement de sujet marque qu'elle a l'intention de communiquer, de continuer l'échange, mais elle ne sait pas comment. Enfin, elle opte pour un changement de sujet.

Nous avons mentionné qu'Aurore vient de Bolivie, qu'elle est bilingue en français et en espagnol, et qu'elle revient souvent en Bolivie pour des périodes de longue durée. Ainsi, la stratégie qu'a employée Esther, fait penser qu'elle n'a pas compris le propos d'Aurore. Néanmoins, nous avons repéré cette stratégie comme une tentative de communiquer, même si elle ne montre pas un choix heureux. Ainsi, l'emploi de cette stratégie paraît une résolution du sentiment de malaise à court terme (Bange 1992 : 7). Ceci est justifié par le fait que si nous continuons l'entretien, nous verrons deux minutes plus tard, qu'elles discutent de nouveau la maîtrise de l'anglais d'Aurore. Ceci donne l'impression que le dysfonctionnement n'a pas encore été résolu de manière satisfaisante pour Aurore. Aurore revient sur sa connaissance de la langue anglaise.

1. Esther : « eu::h - l'anglais -c'est-c'est facile-c'est ça te tombe bie::n ? »
2. Aurore : « Eu::h:m »
3. Esther : « Parce que pour toi c'est difficile ? »
4. Aurore : « Ouais je pense que ça va: eu:hm je suis la plus faible - au niveau-du niveau – en langue »
5. Esther : « Oké »
6. Aurore : « Mais c'est pas grave ((rire)) »
7. Esther : « C'est bien pour toi alors pour apprendre »
8. Aurore : « On se débrouille. C'est bien pour moi et puis on se comprend quand même »
9. Esther : « D'accord. Oké ben c'est bien -eu::hm alors - - eu::h ah oui est-ce que t'as déjà eu eu:h de-un-de l'expérience avec des malentendus à cause de - l'anglais par exemple ? » (*Entretien Esther-Aurore : 200-211*).

1. Esther demande Aurore son opinion concernant la langue anglaise, si elle trouve l'anglais facile.

2. Aurore réagit : elle réfléchit à haute voix, elle hésite.

3. L'hésitation d'Aurore devient pour Esther l'occasion de spécifier sa question. Cette spécification de la question pourrait marquer qu'elle a interprété les propos d'Aurore comme étant la révélation d'une incapacité à apprendre l'anglais, cf. la première dyade dans l'exemple précédent dans lequel Aurore a indiqué qu'elle trouve très difficile de comprendre l'anglais.

4. Aurore réagit et elle s'autocritique de nouveau, elle se considère « la plus faible - au niveau-du niveau – en langue ». Elle s'auto-reprend, ce qui fait signe d'une conscience métalinguistique.

5. Esther répond de nouveau avec le mot « d'accord » pour marquer sa compréhension, un signe d'écoute de sa part.

6. Cette fois-ci, il semble qu'Aurore a compris que les accords d'Esther servent comme signe de compréhension, au lieu d'une confirmation de sa critique. Elle l'anticipe et affaiblit sa propre critique « mais c'est pas grave » ce qu'elle estime être la solution au problème interactionnel, au lieu de se dévaloriser pour se mettre au niveau de son interlocutrice comme la situation le permet. Pourtant, son rire pourrait marquer qu'elle se sent toujours un peu gênée à cause de cette situation.

7. Esther au-contre-essaie cette fois ci, contrairement à la sixième dyade dans l'exemple précédent, de stimuler Aurore, en disant qu'elle perçoit la situation comme une bonne occasion pour apprendre et que ce n'est pas grave de ne pas tout comprendre.

8-9. Pourtant, la situation s'aggrave, ce qui résulte d'une vraie tentative d'Aurore de se sauver la face elle-même, en disant « on se comprend quand-même ». Ceci a pour résultat « c'est bien », signe d'une sorte de formule de clôture de cet échange, une tentative de bien clôturer l'échange d'Esther. Aurore n'intervient pas dans le propos d'Esther, nous avons l'impression qu'elle renonce, tandis qu'Esther essaie de continuer l'échange. La stratégie de changement de propos d'Esther est accompagnée de plein

d'hésitations et des silences, signes de son incompétence en langue française. Ces signes font au même temps penser qu'elle pourrait devenir consciente du dysfonctionnement communicationnel.

L'HETERO-COMPLIMENT AYANT UN EFFET REDONDANT

Esther et Aurore discutent cette fois-ci la maîtrise des langues étrangères d'Esther.

Esther complimente Aurore sur sa maîtrise du français. Ici, le rire est le marqueur de dysfonctionnement.

1. Esther questionne Aurore sur sa maîtrise du néerlandais, « tu connais déjà des petits mots ? ». En employant le diminutif « petit », nous pouvons supposer qu'Esther se rend compte de la difficulté que peut poser l'apprentissage de la langue néerlandaise, elle l'anticipe en quelque sorte.

2. Aurore répond par une question, pour vérifier si elle a bien compris. C'est donc une demande de clarification.

3. À cette demande, Esther répond affirmativement.

4-5. Pourtant, les paroles se chevauchent : Aurore essaie de répondre à la question posée, tandis qu'Esther se rend compte que sa question pourrait être menaçante pour Aurore, si elle ne connaît pas le néerlandais. Ainsi, la stratégie d'anticipation qu'emploie Esther (elle essaie de surveiller la situation), sert à rassurer Aurore.

6. Aurore rit, une stratégie de gain de temps qui communique une gêne.

7. Pour l'encourager, Esther répond avec une évaluation : « c'est déjà quelque chose ».

8-9. L'autre remercie en changeant de code (néerlandais) pour marquer sa participation, sa bonne volonté et pour faire savoir à son interlocutrice qu'elle connaît plus de mots que « Ja » et « Nee » et qu'elle a simplement été discrète quant à ses capacités en néerlandais.

1. Esther : « Et tu connais déjà des petits mots je sais pas eu:h »
2. Aurore : « En hollandais ? »
3. Esther : « Ouais »
4. Aurore : « Je sais eu:h //
5. Esther : « Pas forcément mais eu:h »
6. Aurore : « Ja euh nee » ((rire))
7. Esther : « D'accord c'est déjà quelque chose »
8. Aurore : « Eu:h dankewel »
9. Esther : « Oké //
10. Aurore : ((rire))
11. Esther : « Mais c'est très bien déjà »
12. Aurore : ((rire)) //
13. Esther : ((rire)) (*Entretien Esther - Aurore : 53-64*).

La question est de savoir dans l'exemple précédent si l'évaluation est perçue comme un compliment ou non par Aurore. Son hésitation pourrait marquer sa surprise. Soutien inattendu, auquel elle répond poliment en remerciant et en changeant de code (néerlandais). Esther accepte. Pourtant, nous avons l'impression que « c'est déjà quelque chose », sera compris par la Française comme : ce n'est vraiment rien ! Esther ne se tourne pas directement vers Aurore, et elle n'explicite pas son compliment. Ici, entre en compte le degré d'intensité ou de la force nécessaire pour être perçu comme un compliment. Ce compliment perçu comme tel par la Néerlandaise, devient pour la française une insulte par l'insistance sur une inaptitude plus que sur une capacité réelle, l'interlocutrice francophone ayant minimisé ses capacités pour ne pas paraître arrogante.

10-13. Toutes deux gênées, hésitent. Finalement, l'intervieweuse entre dans son rôle de contrôleur de la conversation. Doutant de l'effet de son compliment, elle insiste en faisant ce qui lui semble être un nouveau compliment : « mais c'est très bien déjà ». L'effet redondant ne fait que renforcer le dysfonctionnement puisque la francophone est renforcée dans son incompetence, le doute n'étant plus possible sur l'absence d'ironie dans le propos de l'intervieweuse. Finalement, tout le monde rit, marque d'une gêne dans une situation qui ne fait que s'enfoncer.

L'HETERO-COMPLIMENT COMME JUSTIFICATION D'INCOMPETENCE EN FRANÇAIS

Le rire témoigne également dans l'exemple suivant d'un sentiment de malaise. Esther et Aurore discutent à nouveau de la maîtrise de langues étrangères. Cet exemple diffère du précédent, puisque cette fois-ci, Aurore complimente Esther sur sa maîtrise de la langue française.

1. Aurore : « Ben c'est parce que ton français e::st bon eu:h »

2. Esther : « Ben merci »

3. Aurore : « Et eu:h c'est super dur XXX » //

4. Esther : « Il y a longtemps que je l'ai parlé mais quand même »

5. Aurore : « Non c'est vrai c'est bon » //

6. Esther : « Ben merci mais ça reste dur »

7. Aurore : ((rire))

8. Esther : « Eu::hm - donc l'écriture de:: l'espagnol et de l'anglais - c'e::st »

9. Aurore : « Ouais »

10. Esther : « Ça va ? » (*Entretien Esther - Aurore : 340-350*).

1. Le compliment dans la première dyade s'adresse directement à Esther « ton français est bon ». L'emploi du pronom possessif « ton » montre une tentative de rapprochement entre l'allocutaire et l'allocuté. En plus, de par le sujet choisi,

l'allocutaire essaie de conforter l'allocuté ; nous pouvons supposer qu'Aurore est consciente de la situation exolingue puisqu'elle met explicitement l'accent sur l'emploi de la langue d'Esther.

2-3. L'autre hésitante, Aurore aussi emploie un amplificateur « super ». Aurore ne répète pas son compliment comme l'a fait Esther dans l'exemple *L'hétéro-compliment ayant un effet redondant*, mais elle cherche à justifier une sorte « d'incompétence » en français de son allocuté.

4. Esther se sent gênée et dévalorise le compliment reçu. Esther nous a écrit qu'elle se sentait très fatiguée au début de l'entretien, et qu'elle avait l'impression qu'elle avait « oublié son français ». C'est probablement pourquoi elle ne s'attendait pas à un tel compliment.

5-6. La justification de 2-3 vient dans le cinquième dyade : « non c'est vrai c'est bon ». C'est-à-dire, c'est très dur donc il est normal que ton niveau ne soit pas encore optimal. Cette réduction est étrange et doit être contextualisée.

Esther et Aurore ont au début de l'entretien parlé de la maîtrise des langues étrangères d'Aurore. Il s'est avéré qu'Aurore est bilingue espagnole et française et qu'elle suit ses cours en anglais. Nous avons vu dans le deuxième exemple, qu'elle maîtrise également quelques mots en néerlandais, même si elle n'est que pour un mois aux Pays-Bas. Il est ainsi probable qu'Aurore s'attende à un compliment en retour d'Esther pour se sentir encouragée. La réaction réelle d'Esther se manifeste par la gêne et la timidité « ben merci mais ça reste dur ».

7. Ceci a pour conséquence un sentiment de gêne de la part d'Aurore également. L'effet réel est ainsi un changement de sujet dans 8-10. Esther reprend son statut d'intervieweuse, elle change de sujet.

La stratégie de changement de sujet employée par Esther montre une tentative de continuer l'échange, d'une intention de communiquer. Selon Tarone (1983), cette stratégie est souvent employée lorsque l'un(e) des interactants perçoit la situation comme trop difficile. Dans ce cas, Esther veut continuer l'interaction, mais ne sait pas exactement comment. Les prolongations des voyelles, les hésitations et les silences en 8 montrent qu'elle réfléchit à haute voix comment procéder. Esther essaie de reprendre son statut d'intervieweuse, de s'orienter vers Aurore, de lui poser une nouvelle question. Le manque de ressources linguistiques dans la langue cible, le français, d'Esther est ainsi bien visible. Elle ne finit pas ces phrases « Eu::hm - donc l'écriture de::: l'espagnol et de l'anglais - c'e::st ». C'est à son allocuté de déduire le contenu ainsi

que la signification de l'énoncé d'Esther. Aurore marque sa bonne volonté dans dyade 9 avec une stratégie de réception qui encourage Esther, mais montre en même temps une tentative de se rapprocher d'Esther. Même si le contenu de la stratégie d'Esther en dyade 8 et 10 ne paraît pas un choix heureux, voir l'exemple *L'autocritique comme justification d'incompétence* dans lequel nous avons expliqué pourquoi nous pouvons nous attendre à ce qu'Aurore maîtrise bien la langue espagnole, l'interaction continue. L'emploi des stratégies de communication paraît ainsi essentiel dans la gestion de l'entretien exolingue.

L'AUTOCRITIQUE DEVIENT UN COMPLIMENT

Els a interviewé Frédéric. Frédéric est étudiant dans un programme d'éducation étrangère qui a le même sujet que les cours que suit Els. Els s'excuse pour sa maîtrise de la langue française. Suite à cette autocritique, Frédéric lui donne un compliment sur sa maîtrise du français. La différence avec les exemples dans *L'autocritique comme justification d'incompétence* est que l'autocritique d'Els, la locutrice non-native de français, est tout de suite contredite par Frédéric. Nous avons repéré cette séquence des énoncés au début de l'entretien. Un compliment pourrait ainsi faire partie de la séquence des phrases d'ouverture pour instaurer une bonne harmonie entre les interactants. En plus, le compliment est donné en langue néerlandaise : « je spreekt wel heel goed Frans denk ik ».

1. Els : « Oké moi je-moi je fais beaucoup d:e de fautes de français ((rire)) »

2. Frédéric : « Je spreekt wel heel goed Frans denk ik. »

[« Tu parles vraiment bien le français je pense »]

3. Els : ((rire))

4. Frédéric : ((rire))

5. Els : « Oké eu:hm d'abord eu:h je- je voudrais avoir d:e- des informations de bon de base »

6. Frédéric : « Hmm » (*Entretien Els-Frédéric : 8-13*).

1. Els s'autocritique, c'est-à-dire qu'elle critique ses connaissances de la langue française, sa langue étrangère. elle est consciente de la situation exolingue, puisqu'elle met explicitement l'accent sur l'aspect linguistique de l'échange. Elle anticipe également, puisqu'elle s'excuse à l'avance pour les erreurs ou les dysfonctionnements qui peuvent apparaître.

2. Frédéric répond et essaie de se rapprocher d'Els en montrant sa maîtrise de la langue néerlandaise en changeant de code « je spreekt wel heel goed Frans denk ik ». En changeant de code, il fait preuve d'une compétence bilingue, d'une aptitude à passer au flamand. Il montre en même temps sa capacité à gérer la situation exolingue. Il est

conscient de la différence dans les ressources linguistiques entre les interactants. Il propose une action explicite pour communiquer, coopérer et rassurer Els.

Conformément à notre hypothèse, la francophonie de Frédéric, lui permet de faire preuve d'une conscience accrue de la communication exolingue et des déséquilibres qui en découlent.

3. Els commence à rire, une réaction qui montre qu'elle est surprise par le compliment et le changement de code (néerlandais). Il est possible qu'elle ne s'y attende pas, d'où son rire.

4. Frédéric à son tour se sent gêné à cause du rire d'Els. Il rit aussi. Il est possible qu'il ait pris le rire d'Els pour un reproche, en l'absence d'un compliment en retour.

5. De par sa gêne, Els change de propos, elle reprend son statut en tant qu'intervieweuse « je voudrais avoir des informations de base », ce qui révèle l'orientation vers l'allocutaire, notamment grâce à l'emploi du pronom personnel « je ». Sa déclaration est accompagnée de sentiments de gêne personnels révélés par l'intonation, les phrases courtes et les hésitations.

6. Frédéric accepte. « Hmm » est le signe para-verbal de compréhension qu'il utilise. Il accepte de continuer l'échange communicationnel bien que le changement de code de son message verbal n'ait pas été traité par Esther. Il résulte de l'emploi de cette stratégie d'Els une continuation du propos : Frédéric accepte la proposition d'Els et l'interaction continue. Le changement de propos initié par Els montre de nouveau une tentative de communiquer, de continuer l'échange, même si elle ne sait pas comment. Nous pouvons nous demander s'il s'agit d'une tentative réussie, au vu de la réponse de Frédéric « hmm », que nous pouvons expliquer comme un signe de méfiance de sa part, ou comme un signe qui montre qu'il accepte la proposition d'Els.

LA DEVALORISATION DU COMPLIMENT

Dans l'exemple suivant, c'est l'inverse : Els donne à Frédéric un compliment. Els a demandé à Frédéric au début de l'entretien de noter des stéréotypes à propos des Néerlandais sur une feuille qu'elle lui a désignée. Elle lui a donné quelques minutes pour la remplir. Ensuite elle continue son entretien. Au milieu de l'entretien Els se rend compte qu'elle a oublié d'interroger Frédéric sur ce qu'il a écrit sur la feuille. C'est pourquoi ils en parlent. Els regarde les réponses que Frédéric a données.

1. Frédéric : « Si entrete:mps j'ai une autre idée je la reprendrai »

2. Els : ((regarde la feuille)) « Ah oui c'est très bien ((rire))

3. Frédéric : « C'est très classique »

4. Els : ((rire)) Oké eu::hm - - d'abord la langue - oui - tu parles le: le flamand ?
(Entretien Els-Frédéric : 85-88).

1. Frédéric pose qu'il est possible qu'il vienne avec des réponses supplémentaires : « si j'ai un autre idée je la reprendrai ».

2. Els lui répond que « c'est très bien ». Elle veut soutenir que ses réponses sont bonnes, qu'il n'a pas besoin d'ajouter quoi que ce soit.

3. Pour que le compliment soit perçu comme tel par Frédéric, il doit être formulé plus

explicitement et s'adresser directement à lui. Sa réaction est éloquent en ce sens qu'il cherche à affaiblir le compliment : « c'est très classique ».

4. Le rire d'Els montre qu'il est possible qu'elle se sente gênée, ne sait pas comment réagir de façon appropriée à cette dévalorisation. Sa gêne est encore augmentée par des hésitations et la prolongation de la voyelle « oké eu::hm » et par sa phrase inachevée « d'abord la langue - oui - » et enfin son changement de sujet. Ceci est marqué linguistiquement par : « tu parles le flamand ? ». Elle essaie de s'orienter vers Frédéric, d'aborder un nouveau sujet. Nous avons classé cette stratégie comme une tentative pour continuer l'échange, et une intention de communiquer. Néanmoins, nous avons vu dans l'exemple *L'autocritique devient un compliment*, que Frédéric parle le flamand, il lui a même donné un compliment en flamand. Le choix de stratégie d'Els ne paraît ainsi pas un choix très heureux. Nous pouvons nous demander si elle a pris conscience du compliment en flamand, du changement de code et du dysfonctionnement que cette situation a généré.

LE CONTROLE DES EMOTIONS

Els et Frédéric discutent d'un stage qu'a fait Frédéric en Chine. Els lui a demandé s'il avait des expériences d'interprétariat ou de traduction. Frédéric raconte ses expériences à ce propos.

1. Frédéric conclut sa réponse sur ses expériences comme interprète : « c'est là qu'on va dire la première expérience d'interprète ».

2. Els marque de l'admiration en réaction au propos de Frédéric « wauw » : une marque linguistique paraverbale qui le complimente sur ses prestations. L'évaluation « wauw » est pourtant si restreinte, que Frédéric ne la perçoit pas comme un compliment. De nouveau entre en compte le degré ou la force nécessaire pour être perçu comme un compliment. Els laisse une pause après son compliment qui pourrait être le signal pour

Frédéric de prendre la parole. Pourtant, il ne la prend pas, ce qui résulte dans un éclat de rire d'Els. Nous repérons un dysfonctionnement discursif, puisque les attentes des interactants ne sont pas comblées.

C'est une analyse discursive du contexte qui permet d'identifier si le rire doit être compris comme une manifestation de la tension, ou, au contraire, de la détente manifestée au cours de cet échange. Dans

notre corpus, le rire semble signaler le plus souvent un moment inconfortable. Dans cet exemple, Els complimentait Frédéric sur son stage dans un pays lointain. Elle n'obtient aucune réponse de Frédéric. Dans ce cas particulier, le rire montre ainsi de la tension. Els essaie de remplir ce silence qui apparaissait à cause de l'absence d'une réponse de Frédéric. Ainsi, le rire est une stratégie de gain de temps suivi d'une autre stratégie de communication, l'hésitation « et eu::hm ». Les hésitations montrent à haute voix son processus de réflexion. Cette stratégie est comprise comme telle, Frédéric ne reprend pas la parole. Les hésitations montrent qu'Els a besoin de temps pour continuer son propos. Enfin, Els continue avec une stratégie de changement de sujet, qui se lit également comme une stratégie de clarification. Elle demande à Frédéric d'éclaircir son point de vue : « Tu peux décrire une situation dans laquelle ta connaissance de la culture a contribué à résoudre un problème ? ».

Ensuite, Els rajoute « un euh bon je sais pas ». Cet énoncé nous intéresse particulièrement. Quelle est la raison pour laquelle elle rajoute cette restriction ? Nous pouvons supposer qu'il s'agit ici d'une activité métacommunicative. Selon Bateson, la métacommunication apparaît lorsque « le sujet du discours est la relation entre les interactants » (Bateson 1972, in Le Pichon-Vorstman 2010 : 31). Ici, il est possible que cette réaction relève des sentiments négatifs, puisqu'elle n'a pas obtenu une réaction de Frédéric à son compliment « wauw ». Elle montre une certaine incertitude « je sais pas », qui pourrait avoir une influence négative sur le déroulement de l'interaction. Cet exemple montre que la communication exolingue peut mener à des sentiments d'incertitude, de peur, de crainte qui à leur tour influencent également les réactions de l'allocuté. Pourtant, elle montre posséder une intention de communiquer ; elle aborde un nouveau sujet, qui permet à l'échange de continuer. Ainsi, l'intention de communiquer malgré des sentiments de peur, de crainte, que nous appelons le contrôle

1. Frédéric : « C'est là qu'on va dire qu'euh - la première expérience d'interprète »

2. Els : « Wau:w - - ((rire)) - e:t - eu::hm - oui - tu peux décrire une situation dans laquelle ta:: connaissance de la culture a: contribué à résoudre un problème ou un euh bon je sais pas »

3. Frédéric : « Mm:: - - je ne sais pas si ça a contribué à résoudre un problème - mais lorsque j'étais à la chambre de commerce à Pékin y avait beaucoup d'Hollandais [...] »
(Entretien Els-Frédéric : 333-334).

des émotions, paraît nécessaire afin d'éviter une renonce à l'échange interactionnel.

3. Frédéric réfléchit également à haute voix ce qui se manifeste par la réponse « mm::: », suivie d'un silence. Ce silence et l'hésitation pourraient marquer son sentiment de malaise et d'incertitude. Pourtant, Frédéric se rend compte des émotions de peur d'Els, c'est ainsi qu'il incorpore une restriction dans sa réponse en 3. Ceci résulte dans l'énoncé : « je ne sais pas si ça a contribué à résoudre un problème ». Il laisse un moment de silence, s'attend à un soutien d'Els, qui ne vient pas. Malgré l'absence d'une réponse d'Els, il continue son propos. Une raison possible pourrait être que la politesse « à la française » ne permet pas de laisser tomber des silences dans des conversations, c'est ainsi que Frédéric poursuit l'entretien.

UN MAUVAIS EMPLOI DE LA REPRISE DEVIENT UNE HETERO-CRITIQUE

Els a demandé Frédéric de lui indiquer des différences culturelles entre les Pays-Bas et la Belgique. Frédéric raconte des différences perçues entre les Néerlandais et les Belges. En général, Frédéric reconnaît les habitudes des Néerlandais. Pourtant, il trouve étrange la façon qu'ont les Néerlandais de se nourrir. Els et Frédéric en discutent dans l'exemple suivant.

1. Frédéric : « Euh les stéréotypes c'est vrai que c'est que les Hollandais ne mangent pas très bien »
2. Els : ((rire)) « On mange pas très bien ? »
3. Frédéric : « Oui »
4. Els : « Oké - - »
5. Frédéric : « Dans le sens ou eu:h les repas qu'ils préparent ils sont un peu eu::h bizarres parfois ce qui est vrai je trouve »
6. Els : « Pourquoi ? Quel – tu peux donner un exemple ? » (*Entretien Els-Frédéric : 148-152*).

1. Frédéric dit qu' « c'est vrai que les Néerlandais ne mangent pas très bien ».
2. Els se sent embarrassée par la critique, son rire en est la preuve. Le rire d'Els peut s'assimiler à une stratégie de gain de temps. Il est dans notre corpus toujours suivi d'une autre stratégie : par exemple une demande de clarification ou un changement de propos. Pour ne pas être menacée, par une hétéro-reprise sous

forme d'interrogation, elle demande directement une explication « on ne mange pas très bien ? ». Il s'agit d'une répétition littérale en dehors du fait qu'elle passe sans s'en apercevoir du « les Hollandais » de Frédéric à « on », pronom équivalent du nous. Donc, un stéréotype neutre prend tout de suite une valeur d'insulte ou de critique par la reprise avec le pronom personnel incluant « on ». La stratégie de répétition littérale ou reformulation s'est avérée comme une stratégie de communication qui est souvent

employée par les locuteurs non-natifs (Farrell et Mallard 2006). La stratégie de la répétition littérale n'est ici pas employée selon les critères de la politesse dans le sens où une réponse après cette reprise, serait une critique directe de la personne. C'est ainsi que le choix de cette stratégie de communication donne lieu à l'émergence du dysfonctionnement.

3-4. Frédéric répond affirmativement. Els prend la réponse affirmative de Frédéric comme une confirmation de sa critique, et elle accepte : « oké ». Elle laisse une pause après sa réplique.

5. À cause du silence d'Els après sa réplique « oké », Frédéric se sent obligé d'expliquer son opinion, et hésite plusieurs fois, mis mal à l'aise par une reprise trop personnelle de la critique. Cet exemple montre une hétérogénéité discursive, l'énoncé comporte deux sujets : « dans le sens ou euh les repas qu'ils préparent ils sont un peu bizarres », suivi de sa propre opinion : « ce qui est vrai je trouve ». Il donne une certaine vision du monde, mais exprime aussi une représentation d'une pensée personnelle. Par le « je trouve », il diminue la portée universelle de son propos.

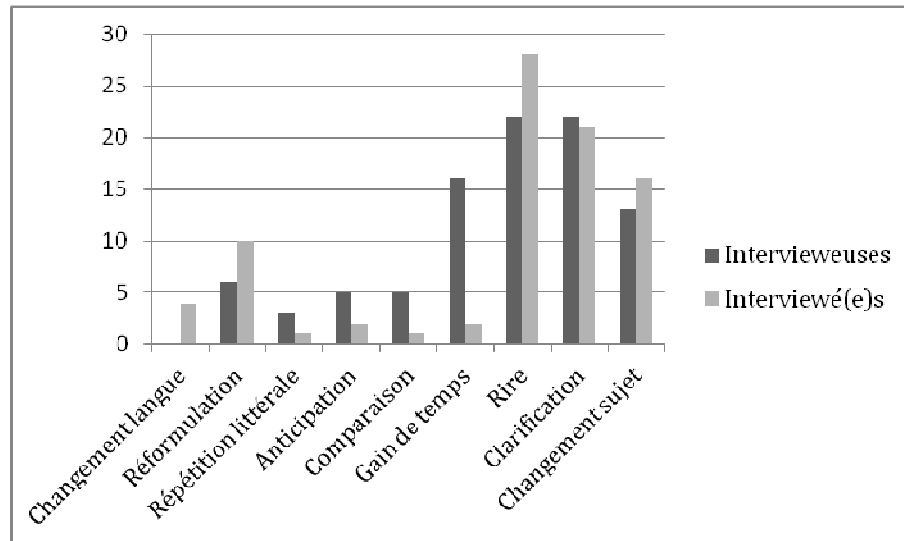
6. Dans la dernière dyade, Els reprend son statut d'intervieweuse et demande à Frédéric de donner des exemples « Pourquoi ? Quel – tu peux donner un exemple ? ». Elle reformule sa question et essaie ainsi d'obtenir de nouveau des informations mais de façon maladroite linguistiquement.

RESULTATS DES STRATEGIES DE COMMUNICATION EMPLOYEES

Pour compter les stratégies de communication employées par les interactants autour des dysfonctionnements communicationnels dans les entretiens exolingues, nous avons compté le nombre de fois l'intervieweuse et l'interviewé(e) se servaient de la stratégie en question. Nous avons calculé chaque tentative d'employer une stratégie de communication, qu'elle résolve ou pas le dysfonctionnement, comme l'existence d'une compétence stratégique. Les données ont été mises dans la figure 1 à la page suivante : La figure 1 montre que certaines stratégies de communication sont plus souvent employées par les interviewé(e)s que par les intervieweuses : *le rire, la reformulation et le changement de sujet*. D'autres, telles : *la stratégie de gain de temps, la demande de clarification ou l'anticipation* sont plus souvent employées par les intervieweuses. Les analyses qualitatives ont montré une séquence des stratégies, introduite par des rires, des silences et des hésitations. Nous avons considéré le rire, selon son contexte, le plus souvent comme une manifestation de gêne, de timidité et il fait dans notre corpus

souvent preuve des sentiments de malaise et de l'émergence d'un dysfonctionnement communicationnel. On note que 22 fois ce phénomène apparut chez les intervieweuses et 28 fois chez les interviewé(e)s.

Figure 1 Les stratégies de communication employées par les interactants.



L'émergence d'un dysfonctionnement communicationnel est également visible dans les silences et les hésitations, qui montrent une certaine incapacité de communiquer. Pour cette raison, les silences, ainsi que les hésitations font penser que les intervieweuses se rendent, même inconsciemment, compte de l'émergence d'un dysfonctionnement. Ces actes de parole leur donnent plus de temps pour réfléchir à une réponse. On note, pour ces deux phénomènes, 16 fois ces phénomènes repérés chez les intervieweuses et que 2 fois chez les interviewé(e)s. Cela s'explique par le caractère exolingue de la situation puisque les intervieweuses s'expriment en langue seconde.

Ensuite, les intervieweuses ont plus tendance à demander de la clarification ou de changer de sujet. L'emploi de la stratégie de changement de sujet paraît un choix sûr. Reprendre son statut d'intervieweuse, et aborder une nouvelle piste dans l'entretien ne leur permet pas seulement de continuer l'échange, mais couvre en même temps le fait qu'elles ne savent pas comment résoudre ce sentiment de « malaise ». Cette stratégie implique aussi qu'elles ont confiance en elles-mêmes, en leur capacité de pouvoir continuer l'échange exolingue, même sans avoir assez de compétences purement linguistiques.

La demande de clarification paraît dans notre corpus une stratégie consciente. Lorsque les intervieweuses ne comprennent pas parfaitement soit sur le plan strict du sens, soit

sur le plan de l'interprétation de la situation discursive le propos de leur allocuté, elles lui demandent de s'expliquer.

Grâce à ce décompte, nous pouvons mettre dans un tableau les directions vers lesquelles s'orientent les stratégies de communication employées par les interactants.

Tableau 4 Nombre de stratégies qui s'orientent vers l'allocuté, l'allocutaire ou l'extérieur.

	Allocuté	Allocutaire	Extérieur	Total
Interviewé(e)s	39	30	16	85
Intervieweuses	5	74	13	92
Total	44	104	29	177

Le tableau 4 montre que les intervieweuses dans les interviews exolingues emploient le plus souvent des stratégies de communication qui s'orientent vers l'allocutaire, tandis que les interviewé(e)s emploient plus de stratégies de communication vers l'allocuté. Pour pouvoir comparer les variables « rôle interactif de l'interactant » et « préférence pour le type de stratégies de communication orientées vers l'allocutaire ou l'allocuté », nous nous sommes basées sur la teste statistique χ^2 . Le résultat du test χ^2 (44.6) est supérieur à la valeur critique 3.84, ce qui indique qu'il y a une cohérence entre les rôles interactifs des interactants et la préférence pour un type de stratégies de communication¹¹. Étant donné que la différence entre ces deux chiffres est relativement grande, nous pouvons supposer que le degré d'association est également grand. Nous voyons enfin que le pourcentage des stratégies qui s'orientent vers l'extérieur est relativement petit. Une raison possible pourrait être qu'il n'y a pas de sources extérieurs à qui l'allocutaire peut demander de l'aide.

L'emploi des différentes stratégies de communication par les intervieweuses et les interviewé(e)s lors de la résolution d'un dysfonctionnement communicationnel tel qu'il nous est apparu, a été mis dans la figure 2a et 2b. Nous voyons que Merel est la seule à ne pas employer autant de stratégies différentes que les autres interactants, que ce soient les intervieweuses ou les interviewé(e)s. Nous notons également qu'Aurore est l'interactant qui emploie le plus souvent la stratégie du rire, tandis que Victor ne l'emploie pas une seule fois.

¹¹ Un test statistique χ^2 analyse si les chiffres observés systématiquement diffèrent des chiffres attendus ou de la moyenne et teste ainsi si deux variables sont indépendantes l'une de l'autre, ou s'il existe une relation entre les deux variables.

Figure 2a L'emploi des stratégies de communication par les intervieweuses.

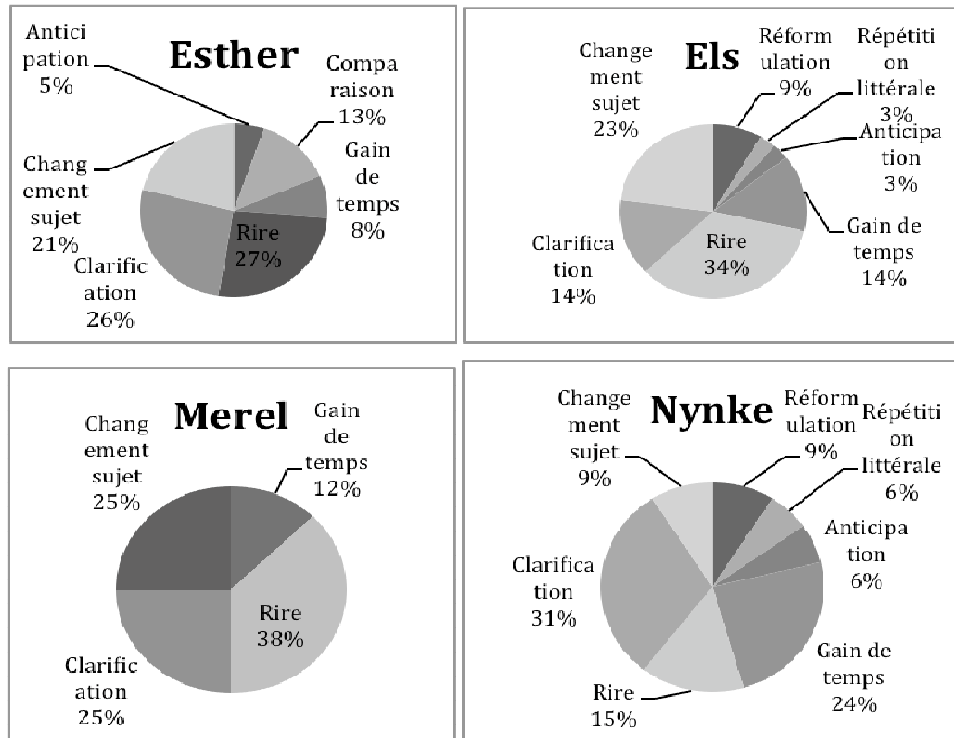
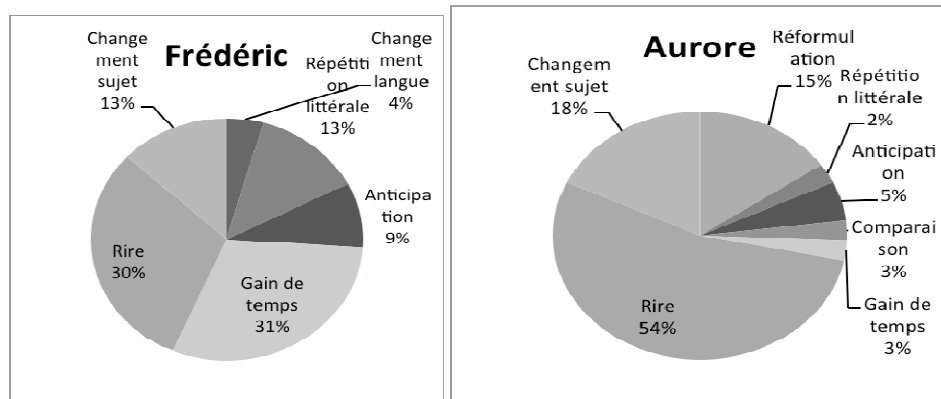
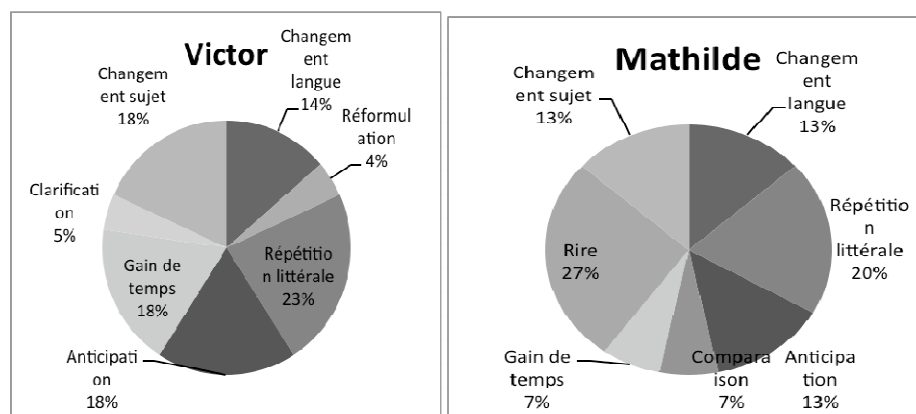


Figure 2b L'emploi des stratégies de communication par les interviewé(e)s.





LE CHANGEMENT DE SUJET

Étrangement, et contre toute attente, nous nous sommes aperçues grâce à ce décompte du fait que la stratégie de changement de sujet est employée plus par les interviewé(e)s que par les intervieweuses. Nous pensons que là encore, c'est la conscience des dysfonctionnements créés par la situation exolingue qui induit cette stratégie servant à sauver la face de l'allocuté non-natif et cherchent à faire continuer l'échange quoi qu'il arrive. Ce qui serait intéressant, serait de voir si cette stratégie est strictement francophone ou si elle dépasse les frontières de la Belgique francophone et de la France. Les différentes pratiques culturelles en ce qui concerne la politesse, pourraient également être une cause du nombre important des changements de sujet repéré dans les énoncés des francophones. Il pourrait que pour un(e) francophone, la formulation des critiques est en quelque sorte un sujet tabou lors d'une première rencontre avec quelqu'un(e) issu(e) d'une autre culture. Il pourrait que les francophones trouvent impolis de donner des critiques aux allocutés non-francophones, la raison pour laquelle les francophones changent de sujet.

DISCUSSION

RESUME DES RESULTATS

L'observation des dysfonctionnements communicationnels en contexte interculturel, nous a fourni des informations sur les normes socioculturelles en langue française par des interactants belges et français qui guident l'interaction. Nous résumerons dans la partie suivante les résultats de nos analyses.

LES COMPLIMENTS

Les compliments donnés par les francophones nati(f)(ve)s dans les entretiens exolingues :

- s'adressent à l'intervieweuse personnellement : « ton français est bon » ;
- essaient de conforter l'intervieweuse: l'interviewé(e) est conscient(e) de la situation de communication exolingue ;
- sont formulés d'une manière intense, perceptible à travers l'emploi des adverbes, comme dans « c'est vraiment génial » ;
- bénéficient d'un tour de parole entier.

Les compliments formulés par les apprenants de français L2 :

- sont nettement plus mesurés « oké », « pas mal » et sont là pour soutenir le propos ;
- essaient d'encourager l'allocuté à parler ;
- sont formulés de manière impersonnelle ;
- ne bénéficient pas d'un tour de parole entier.

LES CRITIQUES

Les critiques données par les francophones nati(f)(ve)s dans les entretiens exolingues :

- sont le plus souvent formulées d'une façon impersonnelle ;
- lorsqu'elles s'adressent directement au sujet – les Néerlandais en général -, elles sont accompagnées d'adoucisseurs, d'adverbes et d'hésitations ;
- bénéficient d'un tour de parole entier.

Les critiques formulées par les locutrices non-natives du français, les intervieweuses, sont beaucoup moins fréquentes. Une des raisons pourrait être qu'elles ne se sentent pas assez aptes à le faire, ou que le contexte de l'entretien ne le leur permet pas, afin de ne pas perdre de vue leur but communicatif.

Dans l'entretien entre deux locuteurs néerlandophones, les critiques repérées sont formulées de façon indirecte et sont parfaitement comprises comme telles par les interactants. Lorsque l'intervieweuse répond, sa réponse sert à encourager l'allocuté à développer son point de vue.

La différence dans la formulation, perception et traitement de ces deux actes de parole a donné lieu à l'émergence des dysfonctionnements communicationnels. Les dysfonctionnements repérés dans notre corpus n'entravent la communication que d'un point de vue minimal, c'est-à-dire sans rupture de la communication, mais à l'aide de nombreuses stratégies de réparation.

LES STRATEGIES DE COMMUNICATION EMPLOYEES

Les intervieweuses employaient naturellement en général trois types de stratégies communicationnelles cognitives (Le Pichon-Vorstman 2010) :

- la clarification
- le changement de sujet
- la reformulation/répétition

Vandergrift (1997) a découvert que certains apprenants ne clarifient pas leur compréhension en cas de problème lorsqu'ils se trouvent dans un entretien. Nos données semblent montrer le contraire. Les intervieweuses demandent de la clarification. Surtout la demande de clarification et la reformulation/répétition peuvent avoir une influence positive sur le développement de la compétence communicative des intervieweuses. L'utilisation de ces stratégies permet d'obtenir une base de connaissances communicatives plus élaborée. La préférence des intervieweuses pour ces trois types de stratégies de communication, correspond aux résultats de l'étude menée par Farrell et Mallard (2006) qui montre que les interactants interagissant en une langue étrangère, concentrés sur la résolution d'une tâche, sans avoir obtenu de l'entraînement sur l'emploi des stratégies, utilisent principalement trois stratégies de communication : les « backchanneling cues » pour signaler la compréhension, les tests

d'hypothèses pour vérifier la compréhension, et les reprises pour confirmer la compréhension (Farrell et Mallard 2006). Pourtant, nous avons l'impression que l'emploi des « backchanneling cues » ne montre pas toujours si elles ont véritablement compris, ou feignent de comprendre puisqu'elles ne se sentent pas aptes à demander de la clarification (Vandergrift 1997). Un mauvais emploi de ces signes peut malgré tout générer des dysfonctionnements (voir notamment l'exemple *L'autocritique comme justification d'incompétence*).

Les intervieweuses varient ensuite dans leur capacité à résoudre des problèmes et les stratégies qu'elles emploient. Généralement, Els, Esther et Nynke emploient des stratégies plus diverses que Merel. Merel emploie quatre différents types de stratégies, tandis qu'Els et Nynke emploient sept différents types de stratégies et Esther six. Une raison possible pour expliquer cette différence dans le nombre de stratégies employées, pourrait être l'expérience Erasmus. Merel est la seule qui n'a pas d'expérience d'expatriation type Erasmus. Ainsi, nous pourrions supposer qu'une exposition à la langue française au pays même, pourrait avoir une influence positive sur le nombre de stratégies de communication dont les intervieweuses disposent (Anquetil et Molinié 2008). Ceci reste néanmoins à vérifier.

Toutes les intervieweuses ont le plus souvent tendance à employer des stratégies de communication qui s'orientent vers l'allocutaire, ce qui est en lien avec l'hypothèse formulée dans l'introduction concernant ce sujet. Ces stratégies sont définies en termes d'interventions directes pour modifier son comportement afin de communiquer avec plus de succès (Le Pichon-Vorstman 2010 : 138). Cet emploi est à expliquer par la situation exolingue. Les intervieweuses ont besoin d'employer ces stratégies pour bien comprendre afin d'éviter une renonciation à l'échange interactionnel. Ces stratégies mettent l'accent sur la bonne gestion de l'échange.

Le Pichon-Vorstman (2010 : 139) a suggéré que des stratégies orientées vers l'allocuté peuvent être particulièrement importantes dans l'acquisition d'une compétence interculturelle. Nos résultats ont montré que les intervieweuses ne les emploient que peu ; elles sont d'abord en train de planifier leurs propres interventions. L'acquisition de ce deuxième type de stratégies de communication devrait ainsi faire partie des objectifs éducatifs pour former des interactants interculturels valables selon Le Pichon-Vorstman (2010 : 142). L'emploi de ce type de stratégie implique une ouverture vers l'autre, un désir de connaître son allocuté. Notamment dans une situation exolingue, dans la communication interculturelle, les interactants ont besoin de ce type de stratégie, pour

« pointer sur les discontinuités » (Kaës 2002 : in Kok Escalle 2004 : 171), la définition propre d'un médiateur culturel.

Les interviewé(e)s ont le plus souvent tendance à employer des stratégies de communication qui s'orientent vers l'allocuté, ce qui également est en lien avec l'hypothèse formulée dans l'introduction concernant ce sujet. L'emploi de ce type de stratégie peut bien signaler la coopération de la part des interviewé(e)s, puisqu'ils veillent à ce que leur allocuté non-natif du français comprenne le propos. Une autre raison pourrait être la différence en systèmes de politesse entre les francophones et les néerlandophones. Ceci reste néanmoins à vérifier.

L'emploi des stratégies de communication par les interactants, notamment celles des intervieweuses, est partiellement à expliquer par le comportement interactionnel (Littlemore 2001) ne serait ce qu'à titre exploratoire. De nombreux autres facteurs ont une influence sur l'emploi des stratégies, par exemple l'heure de la journée ou le contexte dans lequel se déroulait l'interaction. Dans notre cas, il s'agit d'une interaction entre de jeunes étudiant(e)s ayant tous environ le même âge et le même statut social. Les différences d'intelligence, ainsi que les différences d'expérience et les différences dans l'utilisation des processus métacognitifs (Fisher 1998), le type de tâche, le statut de l'apprenant, ou le niveau de la maîtrise de la langue étrangère par l'apprenant (Farrell et Mallard 2006) jouent également un rôle. Cependant, on ne peut exclure la possibilité de stratégies qui seraient préférées par l'un ou l'autre système socioculturel comme nous le relevons dans le cas de *la stratégie de changement de sujet* repérée majoritairement chez les francophones.

LA CONSCIENCE DE LA SITUATION EXOLINGUE

Le nombre important de rires, d'hésitations et de silences indique les nombreux sentiments de « malaise » perceptibles dans les énoncés des intervieweuses. Nous avons classé ces stratégies comme des stratégies métacognitives qui montrent le processus de surveillance qu'a l'interactant de la situation interactionnelle. L'emploi de ces stratégies couvre le manque de ressources linguistiques qu'elles ont dans la langue cible, - le français -, et montrent une certaine incapacité à communiquer en langue française et à agir spontanément au propos de l'allocutaire (Bange 1992 : 9). Ces stratégies donnent aux intervieweuses plus de temps pour réfléchir à une solution adéquate pour résoudre le dysfonctionnement communicationnel. L'emploi de ces stratégies montre le processus de réflexion des intervieweuses, à haute voix sur « comment procéder en cas de « malaise » ». Ceci a pour résultat l'emploi d'une stratégie cognitive : dans la plupart des

cas un changement de sujet. Par le biais de cette stratégie de communication, elles se focalisaient sur un nouvel objectif. Cet emploi montre qu'elles ont une intention de continuer l'échange, une motivation, ce qui présuppose l'existence d'un objectif communicationnel général clair. Selon Bange (1992 : 15) : « l'exercice de la fonction communicative en vue de la réalisation d'un objectif est [...] une condition cognitive ». Ceci explique l'emploi plus fréquent des stratégies cognitives par les intervieweuses, les stratégies qui ont une influence directe sur l'échange en cours. Ainsi, nos données semblent prouver notre hypothèse que les intervieweuses se rendent inconsciemment compte du dysfonctionnement communicationnel généré par la situation exolingue. Fisher (1998) a proposé quatre processus métacognitifs essentiels lors de la résolution d'un problème communicationnel :

- reconnaître le problème, identifier et définir les différents éléments de la situation particulière ;
- représenter le problème, faire une carte mentale du problème en le comparant avec des situations antérieures ;
- planifier comment procéder, décider des étapes à prendre, des ressources et des objectifs à fixer ;
- évaluer le progrès et les solutions, savoir ce que nous savons¹².

Nous pouvons appliquer ces étapes à l'émergence de la compétence interculturelle. En effet, c'est lors de l'entretien que nous nous sommes aperçues des sentiments de « malaise », ce qui correspond à la première étape de Fisher. En classe de langue nous avons analysé ces différences liées aux systèmes culturellement et discursivement différents qui ont généré les dysfonctionnements communicationnels. L'écriture de ce mémoire et les analyses discursives des entretiens, nous ont permis de reconnaître d'une manière plus consciente ces dysfonctionnements communicationnels et l'existence des systèmes culturellement et discursivement différents qui influencent la communication. Le regard autoréflexif et l'investigation de nos propres coutumes linguistiques et culturelles, nous a mené à la conscience que notre comportement langagier est relatif, acquis et avant tout culturellement défini.

¹² Traduction de l'auteure de ce mémoire.

ÉMERGENCE DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Dans l'enseignement des langues, nous avons depuis longtemps hésité à intégrer le développement de la compétence interculturelle comme un élément essentiel de toute communication et interaction linguistique (Zarate 2011).

Les discussions en salle de classe ont provoqué une prise de conscience chez les interviewees de l'existence des systèmes culturellement et linguistiquement différents et le lien fort qu'entretiennent la langue et la culture. Grâce à ces conversations et à des travaux d'autoréflexivité, nous pouvons parler d'un début de l'émergence de la compétence interculturelle chez les interviewees.

L'émergence de cette compétence interculturelle passe ainsi d'une phase d'acculturation, le fait que nous mettons en perspective le mot « culture » à une phase de distanciation de nos propres habitudes, linguistiques et culturelles. La confrontation avec l'altérité permet un travail d'autoréflexivité : l'apprenant pose des questions sur ses propres habitudes linguistiques et culturelles, mais aussi sur celles de l'autre, dans notre cas le francophone. L'image que l'apprenant a attribuée à l'autre, va être réévaluée, ce qui permet non seulement de mieux se connaître soi-même, mais aussi de mieux connaître l'autre. C'est ainsi que la compétence interculturelle émerge : la façon d'aborder l'autre, qui aide à développer une attitude positive chez l'apprenant envers l'existence des cultures diverses et différentes pour arriver à une meilleure compréhension de l'autre et une meilleure coopération avec l'autre. Les interviewees de nos entretiens, et en général chaque apprenant de Français Langue Étrangère peut par conséquent devenir un locuteur plus compétent en langue française, capable de savoir faire et savoir être. Grâce à l'émergence de la compétence interculturelle, il/elle est capable de signaler les dysfonctionnements communicationnels, qu'il/elle sait résoudre d'une manière consciente. Ainsi, l'apprenant prend petit à petit le contrôle de son propre apprentissage (Wenden 1998). Enfin, l'apprenant devient capable de construire le lien entre sa culture maternelle et la culture francophone et d'éviter les problèmes et dysfonctionnements que la situation exolingue génère, afin de devenir un médiateur interculturel. Ainsi, la compétence interculturelle apparaît comme une clé pour résoudre les difficultés de communication qui sont liées à des pratiques culturelles différentes.

LIMITES

Cette recherche a donné des résultats saisissants en ce qui concerne la différence dans l'utilisation des stratégies de communication en situation de communication exolingue et l'utilisation de ces mêmes stratégies en situation endolingue.

Notre corpus ne contient pas d'entretiens d'intervieweurs francophones natifs interviewant des néerlandophones apprenants de français L2. Ceci nous donnerait une meilleure compréhension de la formulation et de la perception des compliments et critiques par les francophones nati(f)(ve)s, des néerlandophones nati(f)(ve)s et des apprenants de français L2.

Pour la détermination des styles cognitifs, et l'emploi des stratégies de communication par les intervieweuses, le contexte interactif pourrait engendrer l'émergence d'autres variables que la personnalité qui influencent le style cognitif. Nous n'avons pas analysé ces facteurs qui influencent potentiellement l'emploi des stratégies de communication, tels l'âge, le sexe ou le contexte de l'apprentissage des stratégies de communication. Le contexte universitaire, les conversations entre des jeun(e)s étudiant(e)s a également influencé la formulation des énoncés et l'emploi des stratégies de communication, que nous n'avons pas analysé non plus. Il faudra des recherches supplémentaires pour examiner ces variables.

Enfin, nous n'avons pas un deuxième compteur, qui pourrait vérifier nos données sociométriques et stratégiques. Ceci fait que nous n'avons pas notion de la fiabilité de nos données.

RECOMMANDATIONS

Les résultats de cette recherche peuvent apporter aux apprenants de Français Langue Étrangère des informations sur les normes socioculturelles de la langue française. Ils sont également utiles pour tous ceux qui apprennent le Français Langue Étrangère, enseignent le Français Langue Étrangère et/ou s'intéressent à la communication exolingue et/ou interculturelle. La reconnaissance de la signification d'un compliment ou d'une critique dans un contexte culturel donné est au cœur d'une interaction interculturelle réussie. La manière dont les apprenants pensent leur propre fonctionnement et dans quelle mesure ils sont capables de mobiliser des stratégies de communication, a semblé avoir une influence positive sur la qualité de l'apprentissage de l'apprenant de cette langue (voir par exemple Le Pichon-Vorstman 2010, Wenden 1998, Tarone 1983). Pour obtenir une meilleure idée de l'émergence de la compétence interculturelle chez les interactants, nous proposons de mener des entretiens supplémentaires à posteriori. Dans ces entretiens, nous pourrions interroger les interactants sur leurs impressions concernant le déroulement de l'entretien et l'emploi des stratégies de communication, leur fait réévaluer certaines habitudes linguistiques et culturelles, et essayer de clarifier l'origine des sentiments de « malaise ». Ceci permettra

l'interactant de devenir conscient des différents systèmes socioculturels et linguistiques, par exemple des pratiques culturelles différentes concernant la politesse et la façon d'aborder l'autre. Il est important que les apprenants de Français Langue Étrangère soient conscients de leurs automatismes linguistiques, qui ont été l'une des causes de la génération des dysfonctionnements communicationnels dans cette forme de communication particulière. Ainsi, l'apprenant conscient de ces pratiques culturelles différentes, en employant des stratégies de communication, peut devenir plus capable de résoudre au mieux des dysfonctionnements communicationnels générés par la situation de communication exolingue.

Nous envisageons donc l'intégration d'un entraînement sur les stratégies de communication dans les cours de langue, ainsi qu'une éducation à la compréhension de l'autre. Dans cette perspective, apprendre ne devient pas seulement l'acquisition des nouveaux savoirs que l'étudiant(e) rajoute à sa base de connaissances encyclopédiques, mais aussi l'apprentissage des stratégies de communication pour communiquer adéquatement dans un contexte particulier avec un allocuté issu d'un système culturellement et linguistiquement différent (Wenden 1998) : le savoir faire et savoir être.

Selon Zarate : « l'acquisition d'un répertoire plurilingue tout au long de la vie [qui] est associée au développement d'une conscience de la complexité culturelle de l'environnement [ce qui fait que] les individus peuvent devenir capables de vivre avec d'autres dans de nouveaux environnements linguistiques et peuvent par conséquent devenir capables de s'identifier aux valeurs, croyances et comportements d'autres groupes » (Zarate 2003 : 241). Ainsi, l'apprenant peut devenir un médiateur interculturel, qui est capable de faire le lien entre sa langue et culture maternelle et celles de la langue et culture cible.

CONCLUSION

Les résultats de notre analyse montrent que l'emploi des stratégies de communication par des étudiants de Français Langue Étrangère, - les intervieweuses -, peut aussi avoir lieu inconsciemment pour traiter des sentiments de « malaise ». Nos résultats montrent que :

- les rires, les hésitations et les silences font souvent preuve des sentiments de malaise chez les intervieweuses. Ces signes montrent qu'inconsciemment l'intervieweuse se rend compte d'un dysfonctionnement que la situation exolingue génère, et
- les intervieweuses emploient des stratégies de communication qui marquent qu'elles possèdent une compétence stratégique et une intention de communiquer afin d'éviter une renonciation à l'échange communicationnel.

En ce qui concerne la reconnaissance des problèmes, la fréquence des rires, des silences et des hésitations mesurée chez les intervieweuses signale souvent l'émergence d'un dysfonctionnement. Mais est-ce une reconnaissance consciente ou inconsciente de la part des intervieweuses ? C'est seulement lors des discussions en classe, que nous nous sommes rendu compte de l'existence des dysfonctionnements. Auparavant nous ne les avons perçus que vaguement. Ainsi, nous aimerions soutenir ce qu'ont dit Faerch et Kasper (1983) que la conscience ne se définit pas en termes absolus, nous l'avons ou pas, mais dans des différents degrés de la possession de la conscience métacognitive (Faerch et Kasper 1983 : 35). Swartz et Perkins (1989 in Fisher 1998) ont proposé quatre niveaux différents de la métacognition :

- Utilisation tacite : prendre des décisions sans vraiment y réfléchir,
- Utilisation consciente : devenir conscient(e) des différentes stratégies qui existent pour prendre la décision,
- Utilisation stratégique : organiser la réflexion en sélectionnant les stratégies qui constituent la prise de décision,
- Utilisation réflexive : réfléchir avant, pendant et après sur le processus de la prise de décision et sur les moyens pour pouvoir améliorer son comportement stratégique dans l'avenir¹³.

¹³ Traduction de l'auteure de ce mémoire.

J'argumente que les intervieweuses dans mon corpus possèdent des niveaux différents de conscience métacognitive, variant d'une connaissance passive à une connaissance stratégique. La conscience passive se manifeste par exemple dans l'exemple *L'autocritique comme justification d'incompétence*. Esther transfère les signes d'écoute du néerlandais « oké » littéralement en français. Enfin, elle emploie une *stratégie de changement de sujet*, qui fait que l'interaction continue, mais qui montre, tenant compte du contexte, qu'elle n'a pas compris le propos d'Aurore.

La conscience stratégique apparaît dans l'exemple *Un mauvais emploi de la reprise devient une hétéro-critique*, lorsqu'Els montre qu'elle possède une conscience métalinguistique ; elle corrige la formulation de sa propre question « *Pourquoi ? Quel – tu peux donner un exemple ?* ».

Ainsi, nous avons trouvé une compétence stratégique chez chaque intervieweuse. Nous avons défini la compétence stratégique comme « la capacité de reconnaître et la volonté d'employer des stratégies de communication dans l'interaction ou pour résoudre des problèmes communicationnels ». Dans notre recherche nous avons appliqué cette définition à nos entretiens pour évaluer la compétence stratégique des intervieweuses et leur conscience de la situation exolingue. Les intervieweuses ont montré une volonté de les employer pour continuer l'échange. Elles n'étaient cependant pas conscientes des dysfonctionnements ; reconnaître un dysfonctionnement nécessite en effet une très haute maîtrise de la compétence de communication dans son ensemble. Nous disons donc que la notion de compétence stratégique peut exister même sans avoir une reconnaissance totale des véritables problèmes de communication. Néanmoins, les intervieweuses ont réagi aux indices paraverbaux tels les silences, les hésitations et les rires, ce qui suppose l'existence d'une conscience métacommunicative, qui, elle, fait partie de la conscience métacognitive. Selon Le Pichon-Vorstman (2010), un niveau plus élevé de conscience métacommunicative ne permet pas seulement de recevoir, d'interpréter et de traiter mieux le dysfonctionnement communicationnel en particulier, mais aussi la communication exolingue en général (Le Pichon-Vorstman 2010 : 52).

C'est une analyse sociométrique qui a montré l'existence de comportements individuels différents lors de nos entretiens. Cette dynamique des stratégies employées, donne également à la compétence stratégique un aspect dynamique : l'emploi varie selon le contexte et selon l'individu. De nombreux facteurs influencent l'acquisition d'une compétence stratégique, par exemple les confrontations personnelles avec la langue, le cadre scolaire, les capacités intellectuelles personnelles.

Cette analyse, comme l'analyse des dysfonctionnements communicationnels, a également permis de découvrir que les interviewees possèdent toutes une intention forte de communiquer. Le nombre important des *stratégies de changement de sujet* en est la preuve : les interviewees ont perçu la situation comme difficile à résoudre. En employant cette stratégie, elles ont cependant voulu continuer l'échange, ce qui était accepté par les interviewé(e)s. Notre étude a donc par ailleurs confirmé que l'intention de communiquer (Le Pichon-Vorstman 2010), ainsi que le principe de la coopération conversationnelle (Grice 1979) sont essentiels dans la gestion d'une situation exolingue. En effet, il nous a semblé que l'emploi des stratégies de communication contribue à la re-/instauration du bon équilibre relationnel en diminuant les dissymétries linguistiques : le principe de la coopération conversationnelle (Grice 1979). Cet aspect de co-construire l'interaction est essentiel dans une situation de communication exolingue (Alber et Py 1989) lorsque les interactants ne possèdent pas le même niveau linguistique dans la langue cible.

Nous ne pouvons pourtant pas parler de l'émergence d'une compétence interculturelle chez les interviewees mesurée au cours des entretiens. En général, en interagissant avec l'allocuté, le locuteur natif du français, à travers les reformulations, les reprises et les demandes de compréhension, les interviewees néerlandophones ont pu accéder petit à petit à la langue française.

C'est grâce à l'écriture de ce mémoire, que nous sommes devenues conscientes de l'aspect relatif de « culture ». Ceci nous fait constater qu'un travail d'autoréflexion est nécessaire dans l'acquisition d'une compétence interculturelle. Sans se poser des questions concernant ses habitudes linguistiques et culturelles, sans une ouverture vers l'autre, nous n'arriverons pas à l'acquisition d'un savoir être et savoir faire pour faciliter l'échange entre deux parties différentes. Nous concluons que pour acquérir une compétence interculturelle, l'apprenant a également besoin d'employer des stratégies de communication qui s'orientent plus vers l'allocuté. L'apprenant devient par conséquent plus capable de se mettre à la place de l'autre, d'entrer dans son monde, ses émotions, ses pensées, bref, son cadre de référence. Ceci fait que l'apprenant pourrait arriver à la conscience de l'aspect relative de ses propres pratiques culturelles. La confrontation avec l'altérité, permet ainsi à l'apprenant non seulement de mieux connaître l'autre, mais aussi de se connaître soi-même (voir par exemple Papatsiba 2003).

Enfin, et pour conclure, « l'essentiel de l'enseignement interculturel des langues est donc la formation d'une personne qui peut parler et agir dans un monde plurilingue et

pluriculturel » (Sercu 2008), afin d'arriver à un meilleur monde où les individus se comprennent et se respectent les uns les autres : un monde pacifique.

BIBLIOGRAPHIE

Alber, J.-L., Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61, 78-90.

Alvarez, I., Beaven, T., Garrido, C., (2009). Strategies for Acquiring Intercultural Competence In S. Hurd, T. Lewis ed. *Language learning Strategies in Independent Settings*, 179-195. Clevedon : Multilingual Matters.

Anquetil, M., Molinié, M. (2008). L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux. In : G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch ed. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 83-86. Paris : Editions Archives contemporaines.

Anzieu, D., Martin, J.Y., (2007). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PU.

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*. Sur : <http://aile.revues.org/4875>.

Benammar, R. (2009). Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE. *Synergies Algérie*, 8, 63-75.

Blanche-Benveniste. C. (1997). Le parlé et l'écrit. *Approches de la langue parlée en français*, 24-34. Paris : Ophrys.

Blog de Francine (2009). Mes émotions. Sur : <http://chamade1000.unblog.fr/2009/10/30/tas-de-beaux-yeux-tu-sais/>.

Brown, P., Levinson, S. (1978). Universals in language usage : Politeness phenomena. *Questions and politeness – Strategies in social interaction*, 60-288. Cambridge : University Press.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg : ECML Council of Europe.

Cohen, A.D. (2007). Coming to terms with language learner strategies : surveying the experts. In : A.D. Cohen, E. Macaro ed. *Language Learner Strategies*, 29-45. Oxford : University Press.

Cohen, A.D., Shively, R.L. (2007). Acquisition of Request and Apologies in Spanish and French : Impact of Study Abroad and Strategy-Building Intervention. *The Modern Language Journal*, 91, 189-212.

Conseil de l'Europe (2002). Presidency conclusion. Barcelona European Council, 15 et 16 March 2002. Sur : http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Pres_Concl_

Barcelona.pdf

Danblon, E., Clerck, B. de, Noppen, J.P., van (2005). Politeness in Belgium : Face, Distance and Sincerity in Service-exchange Rituals. In L. Hickey, M. Stewart ed. *Politeness in Europe*, 45-57. Clevedon : Multilingual Matters.

Faerch, C. Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In : C. Faerch, G. Kasper ed. *Strategies in interlanguage communication*, 20-61. New York : Longman.

Farrell, T.C., Mallard, C. (2006). The Use of Reception Strategies by Learners of French as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 90, 338-352.

Fisher, R. (1998). Thinking about Thinking : developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141, 1-15. Sur : <http://www.teachingthinking.com>.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychology*, 34, 906- 911.

Geis, L., Harlow, M. (1996). Politeness strategies in French and English. In S.M. Gass, J. Neu, ed. *Speech Acts Across Cultures – Challenges to Communication in a Second Language*, 129-153. Mouton de Gruyter : Berlin.

Giles, H., Byrne, J.L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 3, 17- 40.

Gombert, J.E. (1993). Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 29, 5, 571-580.

Grenfell, M. Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In : A.D. Cohen, E. Macaro ed. *Language Learner Strategies*, 9-28. Oxford : University Press.

Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and semantics*, 3, 41-58. New York : Academic Press.

Gumperz, J. (1983). *Discourse strategies*. Cambridge : University Press.

Hickey, L., Stewart, M. (2005). Introduction. In L. Hickey, M. Stewart ed. *Politeness in Europe*, 1-12. Clevedon : Multilingual Matters.

Holmes, J. (2004). Complimenting – A positive politeness Strategy. *Language and Gender, A reader*, 100-119. Oxford : Blackwell.

Hymes, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics : An Ethnographic Approach*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

Janney, R.W., Arndt H. (1993). Intracultural tact versus intercultural tact. In : R.J. Watts, S. Ide, K. Ehlich ed. *Politeness in language : studies in its history, theory and practice*, 21-41. Berlin : Mouton De Gruyter.

- Kendall, S., Tannen D. (2001). Discourse & Gender. *The Handbook of Discourse Analysis*, 548-567. Oxford : Blackwell.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Politeness in France : How to buy bread politely. In L. Hickey, M. Stewart ed. *Politeness in Europe*, 29-44. Clevedon : Multilingual Matters.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Les négociations conversationnelles. *Le discours en interaction*, 93-186. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales, Tome 3*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, Tome 1*. Paris : Armand Colin.
- Kok Escalle, M.C.J. (2007) L'étudiant nomade - Valeur ajoutée d'un séjour d'étude à l'étranger: les compétences de communication et de médiation interculturelles. Maison Descartes 30 mars 2007.
- Kok Escalle, M.C.J. (2004). Representations of the concept of otherness in advertising and cultural mediation. In : G. Zarate ed. *Cultural mediation in language learning and teaching*, 155-172. Strasbourg : ECML Council of Europe.
- Le Pair, P. (2005). Politeness in The Netherlands : Indirect requests. In L. Hickey, M. Stewart ed. *Politeness in Europe*, 66-81. Clevedon : Multilingual Matters.
- Le Pichon-Vorstman (2010). *What children know about communication : A language biographical approach of the heterogeneity of multilingual groups*. Utrecht : LOT Dissertation Series, 253, 1-239.
- Littlemore, J. (2001). An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategies. *Applied Linguistics*, 22, 2, 241-265.
- Müller-Jacquier, B. (2003). Linguistic Awareness of Cultures : Grundlagen eines Trainingsmoduls. *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*, 20-49. Leipzig : Popp.
- Nelson, G. e.a. (1996). Egyptian and American compliments. *Speech Acts Across Cultures – Challenges to Communication in a Second Language*, 109-128. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Scollon, R., Wong Scollon, S. (1995). Interpersonal Politeness and Power. In R. Scollon, S. Wong-Scollon ed. *Intercultural Communication. A discourse Approach*, 33-49. Oxford : Blackwell.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts : An essay in the philosophy of language*. Cambridge : University Press.

Sercu, L. (2008). La formation de l'acteur/locuteur : l'enseignement comme aide ou entrave. In : G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch ed. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 55-58. Paris : Editions Archives contemporaines.

Tannen, D. (1995). The Power of Talk : Who Gets Heard and Why. *Harvard Business Review*, 74, 137-148.

Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy. In : C. Faerch, G. Kasper ed. *Strategies in interlanguage communication*, 61-74. New York : Longman.

Université d'Utrecht (2011). Informations pratiques de la faculté des sciences humaines. Sur : <http://www.uu.nl/faculty/humanities/NL/Onderwijs/studiepunt/praktische-informatie/Pages/cursuskraant.aspx>.

Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of Communication Strategies : Reception Strategies in Interactive Listening. *The Modern Language Journal*, 81, 494-505.

Vigouroux, C.B. (2004). Rencontre(s) d'un autre type. *Lidil*, 29, 127-150.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 4, 515-537.

Witkin, H.A. (1967). A Cognitive-Style Approach to Cross-Cultural Research. *International Journal of Psychology*, 2, 4, 233-250. Sur : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00207596708247220>.

Zarate, G., e.a., (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: CELV.

Zarate, G., (2011). Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums. Sur : <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html>

ANNEXES

ANNEXE 1 : LES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION (BLANCHE-BENVENISTE 2004)

Ponctuation	aucune
Majuscules	sur les noms propres
Nombres	à écrire en toutes lettres
Pause courte	-
Pause longue	--
Interruptions	//
Incompréhension	XXX (autant de X que de syllabes discernables)
Chevauchement	<u> </u> <u> </u>
Multi-transcription	/... , .../
Orthographes aux choix	(...)
Amorce de mot	-

ANNEXE 2 : DISQUE COMPACT AVEC LES TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

ANNEXE 3 : REPERAGE PAR SUJET (HOLMES 1980)

COMPLIMENTS

Tableau 5a Le sujet des compliments accompagné d'exemples.

Sujet du compliment	Exemple Intervieweuse	Exemple Interviewé (e)
Apparence	-	« Les filles sont très jolies ici. » (<i>Entretien Nynke-Victor</i>)
Savoir-faire / Performance	« Oh wat goed. » [DELFDALF dilpoma] [Oh très bien] (<i>Entretien Merel-Joris</i>) « C'est très bien. » [la construction d'un mindmap] (<i>Entretien Els- Frédéric</i>) « Ça c'est une bonne façon de mieux intégrer avec les Néerlandais. » [maîtrise de la langue] (<i>Entretien Nynke-Victor</i>) « C'est pas mal hein. » [maîtrise de la langue] (<i>Entretien Nynke-Victor</i>)	« Ton français est bon. » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>) « Je spreek wel heel goed Frans denk ik. » [Tu parles vraiment bien le français je pense] (<i>Entretien Els-Frédéric</i>)
Possessions / Biens	-	-
Bienveillance / Personnalité	-	« Hele vriendelijke mensen. » [des gens très sympas] (<i>Entretien Merel-Joris</i>) « Les gens au bureau sont tellement gentils. » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>)

Tableau 5b L'ensemble des sujets des compliments repérés.

Sujet du compliment	Entretien en néerlandais				Entretien en français			
	Intervieweuse		Interviewé		Intervieweuse		Interviewé(e)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Apparence	-	-	-	-	-	-	3	4.41
Savoir-faire / Performance	9	13.26	2	2.94	31	45.59	13	19.12
Possessions / Biens	-	-	-	-	-	-	-	-
Bienveillance / Personnalité	-	-	3	4.41	-	-	7	10.29
Total	9	13.26	5	7.35	31	45.59	23	33.82

CRITIQUES

Tableau 6a Le sujet des critiques accompagné d'exemples.

Sujet de la critique	Exemple Intervieweuse	Exemple Interviewé(e)
Apparence	-	-
Savoir-faire / Performance	« Moi je fais beaucoup de fautes de français. » (<i>Entretien Els-Frédéric</i>) « Mais ça c'est assez vague. » [explication donnée] (<i>Entretien Nynke-Victor</i>)	« Dan merk je toch wel dat zij heel erg die bureaucratie hebben. » [Alors là on remarque qu'ils ont vraiment cette bureaucratie] (<i>Entretien Merel-Joris</i>) « Mon anglais est très mauvais. » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>) « C'est vrai que les Néerlandais ne mangent pas très bien. » (<i>Entretien Els-Frédéric</i>)
Possessions / Biens	-	-
Bienveillance / Personnalité	« Terwijl de Fransen heel erg de naam hebben om heel erg chauvinistisch te zijn. » [Tandis que les Français sont connus pour être chauvinistes] (<i>Entretien Merel-Joris</i>) « Parce que nous aux Pays-Bas, on pense toujours 'Ah les Français ils veulent parler que le français. » (<i>Entretien Merel-Mathilde</i>)	« Ze voelden zich ook echt gewoon beter. » [Ils se sentaient aussi vraiment mieux] (<i>Entretien Merel-Joris</i>) « Ze zijn heel gereserveerd en heel netjes. » [Ils sont très retenus et très corrects] (<i>Entretien Merel-Joris</i>) « Ils sont quand-même très famille. » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>) « Les Néerlandais connaissent leur intérêt. » (<i>Entretien Merel-Mathilde</i>)

Tableau 6b L'ensemble des sujets des critiques repérées.

Sujet de la critique	Entretien en néerlandais				Entretien en français			
	Intervieweuse		Interviewé		Intervieweuse		Interviewé(e)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Apparence	-	-	-	-	-	-	-	-
Savoir-faire / Performance	1	1.51	4	6.06	5	7.58	47	71.21
Possessions / Biens	-	-	-	-	-	-	-	-
Bienveillance / Personnalité	-	-	3	4.54	-	-	6	9.09
Total	1	1.51	7	10.61	5	7.58	53	80.3

ANNEXE 4 : REPERAGE PAR FORMULATION (GEIS ET HARLOW 1996)

COMPLIMENTS

Tableau 7a La formulation des compliments accompagnée d'exemples.

Formulation du compliment	Exemple Intervieweuse	Exemple Interviewé(e)
<i>Formulation négative</i>		
Evaluation	« Pas mal. » (<i>Entretien Nynke-Victor</i>)	-
Orientée vers l'allocutaire	-	-
Orientée vers l'allocuté	-	« On n'entend pas très fort ton accent finalement. » (<i>Entretien Nynke-Victor</i>)
Impersonnelle	« C'est pas mal. » (<i>Entretien Nynke-Victor</i>) « C'est pas mal du tout » (<i>Entretien Nynke-Victor</i>)	-
<i>Formulation affirmative</i>		
Evaluation	« Wat leuk » [Très bien] (<i>Entretien Merel-Joris</i>) « Très bien. » (<i>Entretien Nynke-Victor</i>)	-
Orientée vers l'allocutaire	-	« Je crois que les Néerlandais sont bons en commerce. » (<i>Entretien Merel-Mathilde</i>) « J'aime beaucoup les gens. » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>)
Orientée vers l'allocuté	-	« Je spreek wel heel goed Frans denk ik. » [Tu parles vraiment bien le français je pense] (<i>Entretien Els-Frédéric</i>) « Les filles sont très jolies ici » (<i>Entretien Nynke-Victor</i>)
Impersonnelle	« C'est bien. » (<i>Entretien Els-Frédéric</i>) « Hele vriendelijke mensen » [Des gens très sympas] (<i>Entretien Merel-Joris</i>)	« C'est bien. » (<i>Entretien Els-Frédéric</i>) « C'est très sympa » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>)

Tableau 7b L'ensemble des formulations des compliments repérés.

Formulation du compliment	Entretien en néerlandais				Entretien en français			
	Intervieweuse		Interviewé		Intervieweuse		Interviewé(e)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Formulation négative</i>								
Evaluation	1	1.47	-	-	2	2.94	-	-
Orientée vers l'énonciateur	-	-	-	-	-	-	-	-
Orientée vers le destinataire	-	-	-	-	-	-	1	1.47
Impersonnelle	-	-	-	-	2	2.94	-	-
<i>Formulation affirmative</i>								
Evaluation	4	5.88	2	2.94	5	7.35	-	-
Orientée vers l'énonciateur	-	-	-	-	-	-	2	2.94
Orientée vers le destinataire	-	-	1	1.47	-	-	14	20.59
Impersonnelle	4	5.88	2	2.94	22	32.35	6	8.82
Total	9	13.24	5	7.35	31	45.59	23	33.82

CRITIQUES

Tableau 8a La formulation des critiques accompagnée d'exemples.

Formulation de la critique	Exemple Intervieweuse	Exemple Interviewé(e)
<i>Formulation négative</i>		
Orientée vers l'allocutaire	-	« Je n'étais pas enchanté par le pays hein. » (<i>Entretien Merel-Mathilde</i>) « Je ressens pas encore l'utilité de la langue. » (<i>Entretien Els-Frédéric</i>)
Orientée vers l'allocuté	-	« Ils sont directs » (<i>Entretien Els-Frédéric</i>) « L'ironie néerlandaise n'est pas très développée finalement. » (<i>Entretien Nynke-Victor</i>)
Impersonnelle	« Mais c'est pas possible ça. » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>)	« Il n'est pas très facile à franchir la ligne. » (<i>Entretien Els-Frédéric</i>)
<i>Formulation affirmative</i>		
Orientée vers l'allocutaire	« Parce que nous aux Pays-Bas on-on pense toujours 'Ah les Français ils veulent parler que le français'. » (<i>Entretien Merel-Mathilde</i>) « Moi je fais beaucoup de:: de fautes de français. » (<i>Entretien Els-Frédéric</i>)	« J'avais une barrière avec mon anglais. » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>) « Mon anglais est très mauvais. » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>)
Orientée vers l'allocuté	« Les Français ils veulent parler que le français. » (<i>Entretien Merel-Mathilde</i>) « Terwijl de Fransen heel erg de naam hebben om heel erg chauvinistisch te zijn. » [Tandis que les Français sont connus pour être chauvinistes] (<i>Entretien Merel-Joris</i>)	« Les Néerlandais connaissent leur intérêt. » (<i>Entretien Merel-Mathilde</i>) « Ils sont quand même très famille. » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>) « Ze zijn heel gereserveerd en heel netjes. » [Ils sont très retenus et très corrects] (<i>Entretien Merel-Joris</i>)
Impersonnelle	« Ça c'est assez vague. » (<i>Entretien Nynke-Victor</i>)	« C'est vrai que les Néerlandais ne mangent pas très bien. » (<i>Entretien Els-Frédéric</i>) « La nourriture c'est assez cher. » (<i>Entretien Esther-Aurore</i>)

Tableau 8b L'ensemble des formulations des critiques repérées.

Formulation de la critique	Entretien en néerlandais				Entretien en français			
	Intervieweuse		Interviewé		Intervieweuse		Interviewé (e)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Formulation négative</i>								
Orientée vers l'énonciateur	-	-	-	-	-	-	3	4.55
Orientée vers le destinataire	-	-	-	-	-	-	5	7.58
Impersonnelle	-	-	-	-	1	1.51	1	1.51
<i>Formulation affirmative</i>								
Orientée vers l'énonciateur	-	-	-	-	2	3.03	5	7.58
Orientée vers le destinataire	1	1.51	7	10.61	1	1.51	17	25.76
Impersonnelle	-	-	-	-	1	1.51	22	33.33
Total	1	1.51	7	10.61	5	7.58	53	80.3