

Волинський національний університет імені Лесі Українки
Факультет іноземної філології
Кафедра романських мов та інтерлінгвістики

Мамосюк Олена

**« L'utilisation des stratégies de communication lors d'interactions
orales en langue étrangère (A1+) »**

Навчально-методичне видання з французької мови

Луцьк – 2021

УДК 811.133.1'342.3(072)

М 22

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № від листопада 2021 року)*

Рецензенти:

Бондарук Л. В. – доктор філологічних наук, доцент кафедри романських мов та інтерлінгвістики Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Савчук Р. І. – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри іспанської та французької філології Київського національного лінгвістичного університету.

Мамосюк О. С.

М 22 « L'utilisation des stratégies de communication lors d'interactions orales en langue étrangère (A1+) » : навч.-метод. видання. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 35 с.

Анотація: Методична розробка має на меті ознайомити здобувачів вищої освіти із різними типами завдань із слухання. У методичних рекомендаціях розглядаються стратегії для тренування аудіювання на різних етапах заняття з іноземної мови. У методичних рекомендаціях наведені вимоги міжнародних мовних тестів, особливості завдань з аудіювання, різножанровий практичний матеріал (доповіді, дебати, інтерв'ю, пісні, короткі фільми, трейлери) та методичні інструменти для оволодіння навичкою аудіювання. Методичні рекомендації призначені для студентів 2 курсу факультету іноземної філології, які вивчають французьку мову як першу та другу іноземну.

УДК 811.133.1'342.3(072)

М 22

© Мамосюк О. С., 2021

© Волинський національний університет
імені Лесі Українки, 2021

Avant-propos

*Les apprenants devraient être encouragés à dire ce qu'ils peuvent
au lieu de se replier silencieusement.*

Ce livret se concentre sur les stratégies que des étudiants utilisent lorsqu'ils interagissent en langue étrangère (deuxième année de Français, niveau A1+). Pour ce travail, trois interactions ont été enregistrées en classe (début de troisième semestre) puis retranscrites dans le but de les analyser. Interagir en langue étrangère présente plusieurs difficultés pour le locuteur et il sera donc intéressant de venir sur la question de l'enseignement de ces stratégies en classe de langue. En effet, vont-elles contribuer à améliorer des problèmes de performances linguistiques chez les apprenants ? Pour répondre à cette question, nous verrons d'abord quelles sont les stratégies que les étudiants utilisent de façons spontanées, puis nous verrons lesquelles peuvent se révéler nécessaires d'intégrer en classe de langue. Ce livret se divise en trois parties :

1. La première partie explique en quelques mots ce qu'est l'approche dite « actionnelle », retenue par le *Cadre européen de référence pour les langues*, et présente la position du CECRL par rapport à l'interaction et les stratégies. Suivent également des synthèses de ce que sont l'interaction et la compétence de communication et ce que représente le fait d'interagir en langue étrangère. La notion d'interlangue et ses liens avec les stratégies de communication clôt cette première partie.

2. La deuxième partie, théorique et pratique, met en lien la théorie des stratégies de communication avec des interactions faites en classe et analyse l'utilisation de ces stratégies. Les trois apprenantes se sont prêtées au jeu suivant : celui de mener à bien une conversation spontanée ou préparée dans la langue-cible. La description plus précise des tâches ainsi que leurs objectifs sont en annexe avec les retranscriptions au complet.

3. La troisième partie, plus réflexive, vient sur la question de l'intégration de ces stratégies de communication en classe de langue, donne quelques pistes pour la mise en pratique de celles-ci, et met en avant l'importance de l'interaction et de l'authenticité en classe.

CONTENU

| | |
|---|--------------|
| PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE | 5- |
| 9 | |
| DEUXIEME PARTIE : LES STRATEGIES DE COMMUNICATION. CADRE | |
| PRATIQUE ET THEORIQUE | 10- |
| 20 | |
| TROISIEME PARTIE : CADRE REFLEXIF | 21- |
| 28 | |
| Exercices supplémentaires | 29-33 |
| Références bibliographiques | 35 |

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

L'approche actionnelle, l'interaction orale et les stratégies selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL, 2001)

L'approche retenue par le *Cadre européen de référence pour les langues* (2001) est une approche dite « actionnelle » qui, selon Christine Tagliante, fut proposée par le CECRL d'après les recherches linguistiques de Canale et Swain ainsi que celles de Bachman. L'approche actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». De plus, elle englobe aussi l'idée de l'approche communicative : en effet, le CECRL « décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ». Elle est donc peu éloignée de l'approche communicative, mais cible encore plus les actions que l'apprenant peut faire avec la langue.

Le CECRL consacre toute une partie aux activités d'interaction et stratégies dans son chapitre 4 : « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur ». C'est un grand saut en avant dans le domaine de la didactique des langues étrangères, d'après le dictionnaire des termes clés de l'Institut Cervantés, parce que le CECRL les inclut non seulement à côté des traditionnelles compétences telles que la compréhension et l'expression, mais il relève aussi le rôle positif que jouent les stratégies dans l'utilisation des langues étrangères. D'après le dictionnaire de l'Institut Cervantés, ces activités d'interaction et stratégies méritent leurs places en classe de langue étrangère, car elles font partie d'actes de communication de la vie réelle.

L'interaction orale et la compétence de communication

Une interaction est un acte de communication, « l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux ». Si on part de cette affirmation, nous comprenons que les différents rôles que sont joués, tour après tour de paroles par les interlocuteurs du discours, sont la production (« utilisation

d'énoncés »), la réception et la coopération pour mener à bien un discours commun (« accomplissement d'actes sociaux »). Ce concept de « l'agir social » est central pour le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Selon Puren, cité par Thibert, la perspective actionnelle met en avant la notion d'« agir avec ». Il s'agit, selon ce dernier, d'une configuration où l'apprenant est un acteur social et où il interagit avec les autres⁴. Mais quels sont les paramètres qui permettent d'interagir oralement ? Si on se focalise uniquement sur l'interaction orale, elle nécessite trois compétences, selon Claire Tardieu : écouter, comprendre, parler. Ces changements de posture sont mis en avant par l'approche actionnelle : en effet, non seulement nous prenons la parole et nous la donnons, mais nous endossons également le rôle de coopérateur afin de mener au mieux l'interaction. En effet, selon le chapitre 4 du CECRL, « dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. ». Le « principe de coopération », établi par Paul Grice, est traité au chapitre suivant.

En ce qui concerne la compétence de communication, Christine Tagliante affirme que les théoriciens s'accordent sur quatre composantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive et la composante stratégique. Comme mon travail de mémoire étudie les stratégies mises en action par les élèves pour construire un discours en langue étrangère, je vais me concentrer sur la quatrième de ces composantes, c'est-à-dire la composante stratégique, qui englobe des stratégies verbales et non-verbales utilisées par le locuteur pour donner plus d'efficacité à son discours.

Que signifie interagir en langue étrangère ?

Que veut dire « interagir en langue étrangère » ? Que cela implique-t-il pour un apprenant ? Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question et il me semble utile de rapporter ici le survol des recherches, exposé par Kramersch dans son introduction.

Il s'agit désormais de communiquer en langue étrangère (cf. la « compétence de communication » de Hymes et de faire plutôt que dire : faire acte de parole,

fonctionner dans la langue, participer à des échanges verbaux, prendre part à un discours cohérent construit en coopération selon des règles de conversation établies dans des situations déterminées et suivant des conventions socio-culturelles données.

Pour participer à des échanges verbaux, interagir, il faut être pertinent. Selon le linguiste Paul Grice, nos échanges de paroles sont le résultat d'efforts de coopération, et chaque participant reconnaît dans ces échanges un but commun ou un ensemble de buts, ou au moins une direction acceptée par tous. Toujours selon cet auteur, un principe général, appelé « principe de coopération » s'attend à être respecté par tous les participants. Il les classe sous quatre maximes dites conversationnelles, que je reporte brièvement ci-dessous :

La catégorie de quantité : donnez autant d'information qu'il est requis, pas plus.

La catégorie de qualité : n'affirmez pas ce que vous croyez être faux, ou pour quoi vous manquez de preuve.

La qualité de relation : soyez pertinents, parlez « à propos ».

La catégorie de modalité : évitez de vous exprimer avec obscurité, d'être ambigu. Soyez bref, méthodique.

Pourquoi ces maximes sont-elles importantes dans la construction d'une conversation orale en langue étrangère et notamment en classe de langue ? La perspective interactionniste est à la base des propositions du CECRL et prime le cadre communicationnel et la relation interpersonnelle sur le contenu linguistique. A ce propos et en relation aux interactions en classe de langue étrangère, Anne Godard propose le dialogue théâtral en tant que support didactique et affirme que celui-ci est le « miroir grossissant » des règles de la conversation établies par Grice : « en effet, les dialogues de théâtre travaillent à la fois sur les stéréotypes relationnels et situationnels ainsi que sur les écarts et les dysfonctionnements de la communication auxquels ils donnent un rôle dramatique ». De plus, même si les capacités de communication sont généralement acquises en langue maternelle appliquer ces principes est nécessaire, selon Grice, pour qu'un locuteur fasse comprendre ce qu'il veut dire à ses interlocuteurs. En langue étrangère, il est d'autant plus nécessaire

d'être pertinent et structuré dans la construction d'un discours commun, dans la mesure où plusieurs difficultés vont à l'encontre du locuteur non-natif : il lui faut non seulement produire un texte dans la langue-cible, avec tout ce que cela comporte, mais également écouter, comprendre et anticiper une réponse à ce que son interlocuteur va lui dire. Enfin, du moment qu'on parle de coopération et que le contexte de ce travail et la classe de langue, il est également important de souligner l'importance du *feedback* de l'interlocuteur. Celui-ci peut, selon son retour positif ou négatif en situation de communication langagière, affecter l'apprenant. En effet, ces *feedbacks* peuvent conduire à une stabilisation des formes correctes et incorrectes des interlangues, à une mise en confiance, mais peuvent également avoir un effet déstabilisant pour l'apprenant qui remettra en question la forme d'interlangue utilisée et la poursuite de son apprentissage, tout comme l'abandon de sa tentative de communication.

L'interlangue et les stratégies de communication

Nous venons de voir que le retour donné à l'apprenant peut avoir des conséquences sur son interlangue. Mais qu'est-ce que l'interlangue et quels sont les liens avec les stratégies de communication ? L'interlangue est une notion intéressante puisqu'il s'agit de « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide avec celle-ci. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue-cible. Son impact, son stade de développement, dépendent notamment de variables individuelles ».

Si la notion de l'interlangue a sa place dans le cadre de ce travail, c'est parce que, d'après Vogel, « l'instabilité de l'interlangue se manifeste dans une série de traits spécifiques telle la proportion élevée d'erreurs et de phénomènes de perturbation, qui se concrétisent par de nombreuses hésitations, la simplification des structures, la réduction de la complexité sémantique, l'utilisation des stratégies de compensation ou d'évitement (par exemple, l'apprenant évite certains contenus, a recours au geste, à la mimique, à sa langue maternelle) ». Lors de l'apprentissage, ces

phénomènes apparaissent souvent dans la langue de l'apprenant. Voyons l'extrait suivant :

Interaction : interlangue : extrait

E: Heu... ¡Sí! Hum... En Lybia... Hum... Hum... C'était... traumatisant ?

P: Era...

E: Era... difícilé...

P: Era difícil.

E: Era difícil.

Durant cette interaction, après un rythme saccadé fait d'hésitations, l'élève invente un nouveau mot (stratégie d'invention de nouveau mot) en utilisant soit le français, qu'elle utilise pour inventer le mot « difícilé », qui vient de *difficile* et auquel elle ajoute le son français [e], soit à l'Italien (*difficile*) bien qu'elle ne le prononce pas le son [\widehat{tj}] à l'italienne. « Difícilé » serait considéré comme erreur si on ne prenait pas en compte le degré de l'interlangue de cette apprenante. A ce sujet, le CECRL certifie que ces stratégies communicatives ne devraient pas s'interpréter comme un modèle d'incapacité ou une erreur de communication. De plus, cette interaction exolingue est bénéfique pour l'apprentissage de cette utilisatrice élémentaire, car elle peut apprendre ici deux nouveaux mots et l'utilisation de l'imparfait, qu'elle sollicite par une requête d'assistance en français: « era» et « difícil ». En répétant la correction du professeur, elle met en pratique l'utilisation de l'imparfait « c'était », la façon correcte de dire « difficile » en espagnol et peut continuer à construire son discours.

DEUXIEME PARTIE : LES STRATEGIES DE COMMUNICATION. CADRE PRATIQUE ET THEORIQUE

Les stratégies de communication

Selon Dörnyei, certaines personnes peuvent communiquer en langue étrangère alors qu'ils ne connaissent qu'une centaine de mots. D'après lui, ils arrivent à ce résultat grâce à l'utilisation de leurs mains (stratégies non-verbales), d'imitations de sons ou de choses, ils mélangent les langues, créent des nouveaux mots, bref, ils utilisent des stratégies de communication. Toujours selon cet auteur, la réussite de communication chez un apprenant élémentaire ou peu expérimenté, s'appuie notamment sur la « capacité à communiquer sans restrictions » en utilisant ces stratégies, c'est-à-dire en activant un des éléments constitutifs de la communication, la composante stratégique.

Une stratégie de communication est une technique employée par un locuteur (et un interlocuteur lorsqu'il s'agit d'interaction et comme nous aurons l'occasion de le voir) lorsque celui-ci est confronté à une difficulté langagière et qui lui permettra d'atteindre son but communicatif. Selon l'article de Pit Corder ces stratégies ont été pendant longtemps vues comme des erreurs commises par les locuteurs lorsqu'ils tentaient de s'exprimer en langue étrangère. Il souligne également que les stratégies utilisées par les apprenants dépendent notamment des compétences linguistiques mais aussi de la connaissance du domaine traité de l'interlocuteur, comme nous le verrons plus en avant lors des interactions qui suivent. Nous verrons également que si nous revenons au « principe de coopération » selon Grice, il est alors évident qu'en tant que locuteur et interlocuteur, les stratégies de production, mais également celle de réception peuvent être appliquées. Toujours selon Pit Corder et comme cela ressort dans les retranscriptions, l'application de ces stratégies dépend aussi de la personnalité du locuteur : certaines personnes sont plus aptes à prendre des risques comme commettre des erreurs ou parler de façon inélégante en paraphrasant pour se faire comprendre dans la langue-cible, alors que d'autres auront recours à la stratégie d'évitement.

Les stratégies communicatives qui vont m'intéresser dans le cadre de ce travail sont celles utilisées par les apprenants, mais aussi celles utilisées par l'utilisateur expérimenté qui se voit attribuer des fonctions d'aide et de contrôle. Parce qu'il s'agit d'analyser les stratégies utilisées d'après la retranscription d'enregistrements, la question des stratégies non-verbales, bien qu'intéressante, ne se posera pas dans le cas de ce travail. Dans cette partie, je mets en relations des phénomènes qui ressortent des interactions faites en classe avec la théorie des stratégies de communication. Mon travail se base sur l'ouvrage de Claire Kramersch, *Interaction et discours dans la classe de langue*. Selon Kramersch, de nombreux linguistes comme Faerch et Kasper, Schwartz et Tarone, portent leur attention sur les stratégies de communication. Se basant sur leurs travaux, Kramersch distingue deux catégories de stratégies utilisées par l'apprenant de langue étrangère :

Tableau 1 :

Les stratégies de communication selon Claire Kramersch

1. les stratégies interactives

a. Inventions de nouveaux, mots approximations (paraphrases), circonlocutions

b. emprunts, compensations

i. traductions littérales

ii. codes-switching, insertion de la langue maternelle

iii. adaptation d'un mot de langue maternelle à la langue étrangère

iv. requêtes d'assistance

v. mimes

c. évitements

2. les stratégies psycho-linguistiques

d. variables temporelles

i. autocorrections

Analyse des retranscriptions : les stratégies utilisées par les apprenantes

1. Les stratégies interactives :

1a. Inventions de nouveaux mots et approximations

Lors des interventions de mes élèves, j'ai pu constater que les stratégies interactives (approximations, inventions de nouveaux mots, circonlocutions) sont fréquemment utilisées par les apprenants. Nous avons déjà vu, lors de l'introduction de la notion d'interlangue, un exemple de l'influence que peuvent avoir la langue maternelle ou langue seconde dans l'invention de nouveaux mots. D'après Faerch et Kasper, c'est le côté créatif de l'utilisateur de la langue qui va entrer en jeu, afin de composer des mots nouveaux dans la langue-cible et pouvoir ainsi combler des lacunes. Voici deux autres exemples :

Interaction : invention de nouveaux mots : extrait 1

E : Heu... la próxima semana tengo... un... hum... ¿un matché10 ?

P: Sí... tengo un... un partido, ¿un torneo?

E: Sí.

Interaction : invention de nouveaux mots: extrait 2

P: ¿Si tienes muchos amigos en el instituto? ¿En el Gymnase ?

E: Sí, en el instituto y en... a la boxa.

P: ¿En el boxeo?

E: ¡Sí! Voilà !

On peut voir ici que l'apprenante veut aller plus loin dans la discussion, et va donc tenter de transformer sa langue maternelle en langue-cible pour se faire comprendre. Le mot « match » devient « matché », par l'ajout du son [e] au mot français. Dans le deuxième extrait, le mot « boxe » devient « boxa ». L'apprenante garde le genre féminin du français pour le mot « la boxe », et l'applique en ajoutant la voyelle A, censée transformer ce mot en espagnol. Dans le premier cas, le mot reste très éloigné de la langue-cible mais l'apprenant sait qu'elle peut se faire comprendre par son interlocuteur qui parle également le français. Ce qui est également intéressant, mais que je ne peux présenter ici, est l'intonation de la voix de cette élève lorsqu'elle utilise son mot « matché ». En effet, sur une voix plus douce, peu sûre et souriante, elle attend que son interlocuteur lui confirme qu'il a compris et qu'éventuellement il la corrige, ce qu'il fait. C'est ici un ensemble de stratégies où la voix, l'intonation, la mimique faciale et l'invention du mot entrent en jeu pour

permettre la construction du discours : invention du mot, tentative, attente de l'évaluation de son interlocuteur par un système de coopération, confirmation de la compréhension par reformulation, satisfaction, mise en confiance, continuation du discours.

Les approximations sont aussi fréquemment utilisées par les apprenants. Faerch et Kasper soulignent le fait que cette stratégie est utilisée par les apprenants dans des contextes où ils n'en auraient normalement pas besoin, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant :

Interaction : approximation : extrait

P: ¿Por qué haces boxeo?

E: Hum... Porque... heu... soy... heu... muy... heu... j'ai oublié le nom.

Heu... no soy grande.

P: Sí... eres pequeña.

E: Sí, soy pequeña... (...).

Cet extrait est très intéressant dans la façon que l'apprenante tente de rester par tous les moyens dans la conversation. Tout d'abord, après de nombreuses hésitations et de pauses (que nous verrons plus en avant avec les stratégies psycho-linguistiques), elle a recours à la langue maternelle pour faire comprendre à l'interlocuteur qu'elle connaît le mot qu'elle cherche, mais qu'elle l'a oublié. On pourrait se poser la question suivante : pourquoi utilise-t-elle la langue maternelle au lieu d'utiliser la langue-cible par un simple « no me acuerdo de la palabra » ? Se trouve-t-elle dans un moment plutôt stressant, dû au fait qu'elle est enregistrée, qu'elle sait ce mot, qu'elle ne le trouve pas et qu'elle doit l'utiliser pour faire passer son message ? On pourrait voir cette intrusion de la langue maternelle comme une requête d'assistance, mais elle montre, par la ponctuation et la rapidité avec laquelle elle fait recours à une approximation, que son souci majeur est de maintenir l'attention de son interlocuteur.

Elle réussit finalement avec succès à faire passer son message en langue-cible, avant de profiter de l'aide du professeur qui lui donne le mot qu'elle cherchait. On pourrait dire que c'est une situation gagnante sur deux points pour l'apprenante : le succès de la communication en ayant utilisé la stratégie d'approximation et la fixation

du mot « pequeña », rappelé par le professeur coopératif. En comparaison avec les extraits vus auparavant, on peut voir ici que l'apprenante porte un intérêt certain envers ce mot qu'elle avait oublié, car elle le répète après la correction, ce qu'elle ne fait pas toujours.

Dans l'utilisation des stratégies interactives, nous trouvons également des circonlocutions, comme « une petite chaise en bois pour reposer les jambes quand on est fatigué » pour « tabouret », mais elles n'apparaissent pas dans les trois interactions.

Ib. Les emprunts, compensations

L'insertion de la langue maternelle, appelée aussi « code-switching », est fréquemment utilisée par mes élèves en classe. La langue maternelle apparaît souvent lors des trois interactions, mais il s'agit fréquemment de requêtes d'assistance, que nous verrons un peu plus en avant. Reprenons l'exemple que nous venons de voir, mais sous l'angle du codeswitching:

Interaction : code-switching : extrait 1

P: ¿Si tienes muchos amigos en el instituto? ¿En el Gymnase?

E: Sí, en el instituto y en... a la boxa.

P: ¿En el boxeo?

E: ¡Sí! Voilà!

Le mot français “voilà” sert seulement à confirmer la bonne compréhension et la justesse de la correction du professeur qui a compris qu'elle voulait parler de la boxe. A l'écoute de l'enregistrement, on entend le ton exclamatif de l'élève qui s'emporte lorsqu'elle répond « ¡Sí ! Voilà ! ». Il y a dans sa voix la satisfaction de s'être fait comprendre, mais aussi la fierté de créer de la surprise (qui s'entend lors de l'enregistrement) dans la réaction de son interlocuteur qui semble s'étonner d'apprendre que son interlocutrice fait de la boxe.

L'insertion de la langue maternelle est donc ici inévitable, car l'apprenante n'a pas encore les automatismes nécessaires de l'utilisation de la langue lors de moments « moins cadrés », plus spontanés, émotionnels, comme c'est le cas également dans l'extrait suivant :

Interaction : code-switching : extrait 2

P : ¿Mejor boxeadora femenina ?

E: Ouuuuu! ¡Sí!

Ici, l'élève s'enthousiasme pour confirmer qu'elle est la meilleure boxeuse de Suisse.

Toutefois, elle se reprend et finit par répondre en langue-cible avec un simple « sí », mais qui affirme son envie de rester dans la langue-cible. Dans les deux exemples que nous venons de voir, nous pouvons remarquer que l'élève fait recours au code-switching pour des mots uniques et isolés. Ce n'est pas toujours le cas, comme l'affirment Faerch et Kasper et comme nous pouvons le voir avec la proposition en français « je la connais » dans l'exemple ci-dessous :

Interaction : code-switching: extrait

E2: Heu... el sábado pasado he visitado una amiga.

E1: Una amiga!... Je la connais ?

E2: No... no... se llama... heu... Anna y... es muy simpática, guapa.

Cela ne ressort pas dans la retranscription, mais à l'écoute, nous pouvons entendre que les deux élèves se sentaient nerveuses d'être enregistrées en simulant un appel téléphonique. Audelà du fait qu'elles riaient beaucoup, il semble que le recours à la langue maternelle dans ce cas est plus dû à un problème de concentration que par volonté de rester dans le discours en langue-cible. Il est évident qu'en situation de jeu de rôle il ne s'agit pas d'une situation normale et que l'authenticité du discours n'est pas valide. Le contexte de la classe, le fait de tenter de s'ajuster au plus proche de la réalité est un sujet que j'aborderai brièvement plus en avant lorsque je passerai à la question des interactions orales en classe.

L'adaptation de la langue maternelle en langue étrangère est également très fréquente dans l'utilisation des stratégies de communication. Regardons l'exemple suivant d'un peu plus près :

Interaction 3 : adaptation de la langue maternelle : extrait

P: Fan. Una admiradora... de Rihanna. También... Usted... ¿Y tú cantas también?

E: Sí. Y... hum... juego piano.

P: Toco.

E : Sí, toco piano.

De nouveau, nous pouvons remarquer que le recours à une stratégie se fait après une suite d'hésitation, bien qu'il est difficile de savoir si cette élève a utilisé de manière consciente l'adaptation de la langue maternelle « jouer au piano » à l'espagnol. En effet, il est possible qu'elle ne se souvenait pas que le verbe « toucher » était utilisé en langue-cible dans ce cas-ci.

Dans les emprunts, ou compensations, nous trouvons également beaucoup de requêtes d'assistance, que ce soit en langue maternelle ou en langue-cible. Dans le cas où l'interlocuteur se prend au jeu et aide l'apprenant, nous pouvons le lier à la stratégie coopérative (*cooperative strategies*) de Faerch et Kasper. D'après ces auteurs, ces requêtes d'assistance peuvent être directes ou indirectes.

Voyons les exemples ci-dessous :

Interaction : requêtes d'assistance directe : extrait

E: Sí, soy pequeña y... heu... heu... je ne sais pas... no me gusta cuando los otros... heu... vienen a mí... y... dice... « Oh ! heu... heu... Donnemoi... »... comment on dit ?

P: Dame.

E: Dame tu... hum... tu dinero... y heu... tu Iphone...

Interaction 3 : requête d'assistance indirecte : extrait

E: Hum... Porque... heu... soy... heu... muy... heu... j'ai oublié le nom.

Heu... no soy grande.

Dans l'exemple de requête d'assistance indirecte, l'élève se trouve dans une impasse linguistique, vu qu'elle a oublié le mot. En admettant qu'elle a oublié le mot (*admission of ignorance*) elle va utiliser cette stratégie indirecte afin de mettre en place un système de coopération, que l'utilisateur doit comprendre et appliquer également.

1c. Les évitements (ou réduction)

D'après Kramersch, le locuteur évite de parler de choses pour lesquelles il ne connaît pas les structures linguistiques, soit en gardant le silence, soit en changeant de sujet. Voyons les deux exemples ci-dessous :

Interaction : évitements : extrait 1

E1: ¿Qué vais a cocinar ?

E2: No sé.

E1: No sabes. ¿Y estarán sus padres ?

Interaction : évitements: extrait 2

E1: Ah... Vas a su casa. No te importa (que haga feo)... Y... ¿Qué vas a hacer en su casa?

E2: Hum... Vamos a mirar una película... y... ¡no sé!

E1: Ah, ¡muy bien!

Ces deux exemples montrent, et c'est une hypothèse, une volonté d'évitement de la part de l'apprenante qui ne semble pas avoir envie de s'étendre sur le sujet, auquel cas, elle utiliserait d'autres stratégies, comme la requête d'assistance, ou le code-switching. Les « no sé » ferment automatiquement la discussion, ce que l'interlocutrice comprend bien. C'est le même cas en ce qui concerne le deuxième extrait, où l'apprenante ne montre pas une grande volonté de s'étendre sur le sujet, comme par exemple quel type de film ils pourraient voir. Un autre paramètre peut intervenir également dans ce cas : celui de la personnalité de l'apprenant et son aisance à se lancer dans la construction du discours, qu'il soit en langue maternelle ou en langue-cible.

2. Les stratégies psycho-linguistiques :

Selon Kramersch, l'apprenant cherche d'abord à résoudre ses difficultés lui-même plutôt que de demander de l'aide à son interlocuteur. Faerch et Kasper, dans leur livre, *Strategies in interlanguage communication*, définissent ces stratégies comme « des plans potentiellement conscients que forme un individu pour résoudre ce qu'il perçoit être un problème dans l'accomplissement d'un objectif communicatif donné ». D'après Kramersch, certains de ces plans sont observables dans la performance du locuteur.

2a. Des variables temporelles

Dans les variables temporelles, nous pouvons remarquer des ralentissements, des rallongements des syllabes, des répétitions de certains phonèmes, l'introduction de pauses, d'hésitations vocalisée (hum..., heu...) ou silencieuses, etc., pour se donner le temps de choisir le prochain élément lexical. Ce sont des phénomènes, notamment les pauses et les hésitations, que nous pouvons fortement remarquer dans les trois interactions, comme dans l'extrait qui suit :

Interaction : variables temporelles : extrait

*E: Sí. Hum... hum... y... hum... tengo que beber... hum... mucha... heu...
aqua.*

P: Mucha agua, sí.

E: Sí, agua.

On peut remarquer que l'apprenante freine, hésite, avance à tâtons alors qu'elle cherche la bonne façon de s'exprimer et de dire le mot « eau » en espagnol. Dans ce cas-ci, nous pouvons voir son hésitation avant de se tromper de mot ou d'appliquer une stratégie de code-switching, qui est ici le recours la langue italienne.

2b. Des auto-corrections

Il s'agit des corrections d'un mot, de faux-départs et de pauses lexicales, comme « je veux dire ». Dans le cas de ce travail, nous pouvons trouver quelques exemples d'auto-corrections, employées par l'apprenante. Voici un exemple :

*E : Heu... soy muy organizada... tengo dos agendas... heu... un por el
instituto... y el otro es... por la mesa... ¡heu no ! ¡la casa !*

Nous pouvons voir ici la motivation venant de l'apprenant de vouloir s'exprimer au mieux dans la langue-cible en appliquant la stratégie d'auto-correction, qui implique évidemment une bonne connaissance du lexique du domaine qu'elle aborde.

Nous venons de voir les stratégies mises en place par l'utilisateur élémentaire. Comme il s'agit d'interactions, il est également important de voir brièvement ce qui permet la construction du discours qui se fait à deux ou plus.

Analyse des retranscriptions : les stratégies permettant la construction d'un discours commun entre un apprenant en langue étrangère et un utilisateur plus expérimenté

J'ai déjà parlé de l'importance de la coopération, essentielle pour la construction d'un discours. Voyons ici un exemple concret de coopération entre une utilisatrice élémentaire et un enseignant.

Interaction : construction du discours, mise en contexte : extrait

P: ¿Cómo te llamas?

E: Heu... mmmh... me llamo X.

P: ¿De dónde vienes?

E : Hum... viene de... Lybia.

P: Lybia.

E: Sí, pero vivo en Suiza.

Dans cet extrait, l'apprenante, volontaire pour cette tâche, se trouve confrontée à un enseignant d'espagnol qu'elle ne connaît pas. On doit donc situer cette tâche dans un environnement qui comporte plusieurs difficultés, voire générateur de stress :

- Se trouver face-à-face avec une personne inconnue
- Devoir s'exprimer dans la langue-cible
- Etre enregistrée pendant qu'elle interagit

Dire que cette apprenante était un peu stressée au moment de l'interaction n'est qu'une supposition, mais on peut toutefois remarquer, lors de l'écoute, qu'elle met du temps à répondre à la simple question « ¿Cómo te llamas ? », alors qu'elle venait de participer à un cours d'espagnol de quarante-cinq minutes. Son deuxième énoncé, qui concerne l'endroit d'où elle vient, « hum... viene de... Lybia », comporte une faute de verbe, vu qu'elle le conjugue à la troisième personne. C'est une faute qu'elle ne devrait plus faire à ce stade d'apprentissage, et c'est aussi pour ça qu'on pourrait soupçonner un peu de stress de sa part.

D'après R. Ellis, une erreur linguistique qu'un apprenant commet lors d'une activité communicative peut ou non devenir un problème de communication, ce qui n'est pas le cas dans ce passage. Quel est donc le rôle de l'enseignant ? Doit-il primer

la forme ou le contenu ? Tagliante vient sur cette question concernant la compétence communicative et linguistique et il est justifié, en tant qu'enseignant, de se poser la question concernant le feedback correcteur direct, qui fait finalement partie des stratégies de coopération. Par exemple, dans ce cas précis, l'enseignant aurait-il dû revenir sur cette faute verbale ou la laisser, comme il l'a fait ? La question « ¿Cómo te llamas ? » est posée par un locuteur en face-à-face à son unique interlocuteur, et d'après le contexte il n'y a pas de doute possible, le message est passé. Il y a ici, dès le départ, un effort commun pour la construction du discours, et surtout une volonté coopérative de la part de l'enseignant, qui ont ici plus d'intérêt pour le contenu de son message que pour la forme. Selon R. Ellis, la tâche dans le cadre de l'enseignement par tâches, doit fournir des opportunités à l'apprenant de se concentrer sur le contenu, et ainsi lui permettre d'atteindre son but communicatif. De ce fait, il lui évite un problème de bifocalisation : l'élève peut plus porter son attention sur l'interaction qu'elle est en train d'accomplir, d'entrer en confiance dans celle-ci, plutôt que sur les moyens langagiers pour les mener à bien.

D'autres stratégies peuvent également entrer en jeu, comme la reformulation ou la simplification qui sont également des stratégies importantes pour la mise en place de cette construction commune. Avant de voir ce qu'en dit Kramsch à ce sujet, il faudrait signaler que par « simplification » l'interlocuteur expérimenté ne va pas simplifier la syntaxe de sa réponse pour se faire comprendre. En effet, Kramsch cite Hatch (1978) qui, d'après ses travaux, souligne que les réparations sollicitées par un apprenant n'abaissent pas le niveau de difficulté syntaxique des répliques de l'interlocuteur, mais qu'elles simplifient les fonctions requises pour répondre. L'apprenant n'a plus qu'à répondre par oui ou par non, ou choisir une des alternatives proposées par l'interlocuteur expérimenté. Nous pouvons voir un exemple de ce phénomène dans l'extrait suivant :

Interaction : alternatives : extrait 1

E2: Heu... he... ido... al combate de boxeo de mi novio...

E1: Mira que bien... ¿Y qué? ¿Ha ganado o ha perdido?

E2: Ha perdido...

Dans cet extrait, on peut voir que l'apprenante s'appuie sur l'aide que lui tend son interlocutrice. L'E2 n'hésite pas à lui donner des alternatives (« ¿ha ganado o ha perdido? ») pour que l'E1 puisse les saisir et ainsi construire le discours. Sans la coopération de l'E2, l'interaction viendrait difficilement à bout (cf. l'interaction au complet pour une meilleure vue d'ensemble), d'autant plus qu'il s'agit d'une apprenante plutôt timide et encore peu sûre d'elle lors des exercices de communication orale.

TROISIEME PARTIE : CADRE REFLEXIF

La question de l'enseignement des stratégies de communication en classe de langue

Comme nous l'avons vu, le but de l'enseignement des langues aujourd'hui n'est plus de donner une « bonne conscience linguistique », mais de communiquer en langue étrangère. En effet, Claire Kramsch fait référence à l'abolition du locuteur/auditeur idéal de Chomsky par la « révolution communicative » : il ne s'agit plus, dès les années 70, de maîtriser une langue de façon académique, mais de donner priorité au contexte psychologique, social, culturel et économique, qui justifie la nécessité de communiquer avec autrui et détermine le mode de communication utilisé. Il est toutefois nécessaire de souligner que de ne pas se focaliser sur la structure grammaticale de la langue n'est pas un signe de désintérêt, d'après Kramsch, mais le fait qu'on la replace simplement dans le contexte humain dont elle est issue. En effet, et comme cette auteure le souligne également, nous ne connaissons jamais toutes les règles de grammaire, ni toutes les conventions socio-culturelles de son usage ; nous ne saisissons également pas toujours les intentions d'un interlocuteur dans un discours donné et donc, les stratégies de « sauvetage » linguistiques, socio-linguistiques et discursives sont nécessaires.

Comme nous avons pu le constater lors des interactions présentées, l'efficacité des stratégies de communication utilisées par les apprenants pour atteindre leur but communicatif et poursuivre la construction du discours n'est pas à mettre en doute, même si la forme était parfois incorrecte. En effet, d'après Tagliante la réussite en compétence communicative des apprenants et loin d'être égalée en compétence linguistique et elle ajoute également qu'au début de l'approche communicative, les premières générations d'apprenants communiquaient facilement, de façon décontractée, mais que la langue-cible était approximative. Doit-on donc pousser les élèves à en prendre conscience de ces stratégies, bien que la plupart du temps ils en aient recours de manière spontanée ? Où place-t-on un élève qui s'exprime de façon incorrecte et qui arrive à développer un discours commun avec un ou des interlocuteurs par rapport à celui qui a un champ très limité mais qui excelle

grammaticalement dans celui-ci ? L'enseignement de ces stratégies est un sujet controversé : en effet, comme l'affirme Dörnyei qui s'est intéressé aux bienfaits que pourraient engendrer l'enseignement de ces stratégies en langue étrangère dans son article *On the teachability of communication strategies*, certains chercheurs comme Kellerman ne voient pas l'intérêt ni la justification à enseigner ces stratégies en classe. Canale et Swain, pensent également que les stratégies doivent être développées dans la vie réelle et non en classe (*long life learning*), tout comme Bialystock qui affirme que plus l'apprenant en saura à propos de la langue, plus le système sera flexible et aura de possibilités pour ajuster les besoins de l'apprenant, et que ce ne sont pas les stratégies qu'il faut enseigner, mais la langue. Toutefois, d'autres chercheurs comme Faerch et Kasper ou Tarone, penchent la balance en faveur de l'enseignement de ces stratégies. D'après eux, c'est non seulement faisable, mais aussi nécessaire. De son côté, Ellis affirme dans son article *Doing focus-on-form*, que le rôle d'un enseignant n'est pas de se limiter en tant qu'interlocuteur, mais qu'il doit également porter son attention sur la forme, aux aspects formels de la langue. Enfin, pour Tagliante, à propos de la place à accorder aux aspects formels par rapport aux aspects plus communicatifs, « le juste milieu réside sans aucun doute dans les séances de systématisation des acquis, de structuration des connaissances, de façon à transformer les apprentissages en véritable acquisitions ». Mais pourquoi l'enseignement de ces stratégies font-elles débat ?

D'après Dörnyei, trois raisons semblent en être la source : tout d'abord, les arguments des pour et des contres sont basés sur des évidences pour le moment indirectes, dû au fait que très peu d'études sur la question de l'enseignement de ces stratégies ont été menées ; deuxièmement, il y a des avis différents concernant l'enseignement de celles-ci, certaines étant plus propices en salle de langue que d'autres ; et troisièmement, le terme d'enseignement peut être interprété de différentes façons.

Ainsi, d'après Faerch et Kasper, faire prendre conscience aux apprenants de ces stratégies afin qu'ils puissent les transférer lors de l'utilisation de la langue-cible est nécessaire. En tant qu'enseignante de langue, je rejoins Faerch et Kasper qui

attirent l'attention sur la distinction des stratégies et le choix à faire quant à leur enseignement, ou prise de conscience : en effet, il ne s'agit pas de pousser les élèves à avoir recours à des stratégies d'évitements ou de code-switching et d'appauvrir ainsi la langue-cible. De plus, en mettant l'accent sur les corrections, un enseignant aurait tendance à pousser un apprenant à avoir recours à cette stratégie d'évitement, de peur de faire trop de fautes, même si elles sont le fruit d'utilisations de stratégies. En classe de langue, il faudrait donc faire un tri parmi les stratégies : en effet, les stratégies comme les circonlocutions et les requêtes d'assistance sont non seulement utiles et efficaces, mais elles impliquent également une structure et du vocabulaire que l'apprenant doit maîtriser et mettre en place : de plus, les appliquer la pousse à penser différemment, à trouver un autre chemin pour faire passer son message, et de rester dans la conversation. En effet, si le but est que les apprenants puissent communiquer dans la vie réelle, l'utilisation des stratégies leur permettrait de faire le pont qui se crée inévitablement entre les interactions en et hors de classe.

Comment et pourquoi intégrer ces stratégies en classe de langue ?

Nous venons de voir, basé sur les travaux de Dörnyei, que la notion d'*enseignement* avait un rôle majeur quant à la position que peut avoir un enseignant sur l'intégration de ces stratégies dans ses cours de langue, et qu'un tri de ces stratégies était nécessaire pour leur enseignement, ou prise de conscience. Selon Dörnyei, les 6 points suivants se révèlent être appropriés à l'intégration des stratégies de communication en classe :

Tableau 2 :

Intégration des stratégies de communication en classe D'après Dörnyei

1. Faire prendre conscience à l'élève de la nature et du potentiel des stratégies de communication
2. Encourager les apprenants à prendre des risques et à utiliser les stratégies de Communication
3. Donner des modèles d'utilisation de certaines de ces stratégies
4. Mettre en avant les différences interculturelles dans l'utilisation de ces stratégies

5. Intégrer ces stratégies dans un enseignement direct

6. Donner l'opportunité aux élèves de pratiquer ces stratégies en classe

Voyons plus en détails ce que représente la liste mentionnée ci-dessus :

1. Faire prendre conscience à l'élève de la nature et du potentiel des stratégies de communication Selon Dörnyei, il est donc important de faire prendre conscience aux apprenants de ce qu'ils ont dans leur répertoire et de les sensibiliser aux différentes situations où la mise en pratique de ces stratégies pourraient s'avérer utiles. Dörnyei cite Faerch et Kasper qui viennent eux aussi sur l'importance de la « prise de conscience metacommunicative » par rapport à leur utilisation. Selon ces deux auteurs, ces stratégies « peuvent être influencées par l'enseignement ».

2. Encourager les apprenants à prendre des risques et à utiliser les stratégies de

Communication

Le but ici est que tout apprenant ose parler et manipuler la langue-cible sans avoir peur de se tromper et de commettre des erreurs. Willems affirme que souvent nous devons être clairs vis-à-vis des élèves quant à l'utilisation de ces stratégies : c'est un fait naturel dans notre langue maternelle et nous ne devons pas la voir d'un mauvais oeil.

3. Donner des modèles d'utilisation de ces stratégies

Il est bon qu'un enseignant donne des modèles d'utilisations de ces stratégies à ses élèves. Il peut le faire, par exemple, à travers de démonstrations, de matériel audio et audiovisuel ; il peut également appliquer une approche inductive pour amener les apprenants à identifier, classifier et évaluer ces stratégies utilisées par des locuteurs de langue étrangère ou des apprenants de la langue-cible. D'après Faerch et Kasper, cités par Dörnyei, une variation de cette approche inductive peut être appliquée en enregistrant ou en filmant les élèves et leur demander par la suite d'analyser leurs propres utilisations de stratégies).

4. Mettre en avant les différences interculturelles de ces stratégies

Il s'agit ici de comprendre les différents degrés de justesses stylistiques associés aux stratégies de communication. En effet, certaines stratégies peuvent être mal vues dans certaines langues et sont des indications de mauvais style.

5. *Intégrer ces stratégies dans un enseignement direct*

Comme nous l'avons vu, utiliser certaines de ces stratégies peut s'avérer difficile pour les apprenants, car elles nécessitent une certaine maîtrise de la langue, que ce soit au niveau de la structure ou du lexique (par exemple, les circonlocutions). Intégrer ces stratégies dans un enseignement direct, selon Dörnyei, c'est donner aux apprenants les outils nécessaires pour le faire : en effet, avoir conscience de ces stratégies utilisées en langue maternelle n'est pas suffisant pour qu'elles soient efficaces en langue-cible si la structure de base ou le lexique sont inconnues des apprenants. Par exemple, selon Tarone et Yule, l'utilisation de circonlocutions demande une connaissance minimale de leurs structures et des mots pour arriver à faire des descriptions efficaces : il faudrait alors, selon ces auteurs, donner le lexique nécessaire comme par exemple *triangulaire, carré, rond*, les couleurs, etc. Dörnyei et Thurrell prennent en considération les automatisations de structures de base comme par exemple : *c'est une sorte de..., c'est quelque chose que tu fais quand...,* etc. Ces auteurs incluent aussi le besoin de donner aux apprenants la liste des mots de remplissage et des dispositifs d'hésitations, comme lorsque le locuteur tente de gagner du temps pour trouver le mot qu'il cherche. Parmi ceux-ci on peut trouver : *c'est que..., en fait,* etc. Enfin, parmi les outils de base que nous pouvons donner aux élèves pour leur assurer une bonne utilisation des stratégies, nous trouvons également des mots ou des phrases préfabriquées pour demander de l'aide, comme *Comment dit-on... en... ? comment appelles-tu quelqu'un qui... ?* etc. Selon Dörnyei, un bon moyen de donner accès à ces outils linguistiques aux élèves est qu'ils analysent eux-mêmes les stratégies qu'ils utilisent en langue maternelle puis qu'ils cherchent, en faisant attention aux différences de mots et de structure, leurs équivalents en langue-cible.

6. *Donner l'opportunité aux élèves de pratiquer ces stratégies en classe*

Selon Dörnyei, pour que l'utilisation de ces pratiques soit efficace, il faut qu'elle soit devenue automatique chez les apprenants. D'après ce chercheur et selon sa recherche et son expérience, l'automatisation de l'utilisation de ces stratégies ne se fait pas sans une pratique ciblée.

L'importance et la question de l'authenticité des interactions en classe de langue étrangère

On ne peut pas parler des stratégies de communication et d'interactions orales sans se poser la question de l'importance de l'interaction en classe de langue. Selon Kramsch, il est important d'enseigner la langue comme instrument d'interaction, c'est-à-dire de développer la capacité des apprenants à utiliser des formes naturelles de communication au sein du groupe qui est la classe. Selon Bange, « l'interaction entre le novice et le tuteur permet seul l'apprentissage ». C'est revenir aux travaux de Vygotsky pour qui l'interaction sociale favorise la construction du savoir. Pour Tardieu, l'interaction en classe de langue est capitale. Les travaux en binômes ou en groupes sont propices à l'interaction sociale et linguistique et favorisent donc une élaboration cognitive. L'appariement ou le regroupement des élèves doit s'effectuer selon une faible amplitude cognitive. Il est souhaitable de ménager des pauses et du temps, d'offrir des démarches de travail coopératif et de projets interculturels présentiels ou à distance. La perspective interactionniste sous-tend les propositions du CECRL. Kramsch appuie cette idée en disant que l'idée maîtresse est que la classe de langue est l'endroit de recoupement de deux sortes de discours : le discours étranger qui forme le contenu de l'apprentissage et que les élèves s'efforcent d'acquérir – et le dialogue qui sert à ménager cet apprentissage, c'est-à-dire le dialogue entre maître et élèves, didactiques à certains moments, « naturels » à d'autres.

Les élèves sont en interaction constante, non seulement avec la langue étrangère, mais aussi avec les interlocuteurs, maître ou camarade de classe, à travers cette langue. Alors qu'on est toujours conscient de la première forme d'interaction, on tend à sous-estimer l'importance de la seconde et son effet sur l'apprentissage.

Voici un exemple où l'interaction entre un utilisateur élémentaire et expérimenté est donc favorable au premier :

Interaction : Côté bénéfique de l'interaction entre un utilisateur expérimenté et élémentaire : extrait :

P : Vale. Y... ¿Te gusta vivir en Suiza?

E: ¡Sí! Hum... Tengo... hum... muy... muy amigos.

P: Muchos amigos.

E: Muchos amigos en ... en Suiza.

P: ¿Y aquí en la escuela?

E: Hum...

P: ¿En el Gymnase, en el instituto?

E: En fait je n'ai pas compris la question...

P: ¿Si tienes muchos amigos en el instituto? ¿En el Gymnase ?

E: Sí, en el instituto y en... a la boxa.

P: ¿En el boxeo?

E: ¡Sí!, ¡El boxeo !

Comme nous pouvons le remarquer, l'élève ici répète consciemment les mots que l'enseignant corrige au fur et à mesure, comme l'utilisation des mots « muchos » et « boxeo », qu'elle reprend de façon correcte un peu plus loin dans son discours :

E : Sí... un trauma. Hum... Y... hum... Y hago boxeo... hum... Depuis ?

Les effets bénéfiques qu'a cette interaction spontanée pour l'utilisatrice élémentaire qui sait en tirer profit ne sont pas à mettre en doute. De plus, pratiquer l'interaction en classe, donc dans un endroit protégé et avec des interlocuteurs coopératifs, permet également aux élèves de surpasser leur timidité dans la pratique de la langue-cible. R. Ellis vient confirmer ceci en affirmant que les connaissances linguistiques sont acquises au travers de la communication plutôt que par un enseignement direct.

Un dernier point à aborder et qui est en relation directe avec l'interaction en classe, est celui du problème de l'authenticité. Un des buts de l'enseignement d'une langue étrangère selon l'approche actionnelle est de faire en sorte que l'apprenant

prenne conscience de certaines stratégies qui vont l'aider à mener à bien son but communicatif et à se débrouiller au mieux dans la langue-cible, en dehors des salles de classe : briser les murs de la classe, relier l'activité langagière à la vie. Les interactions, comme les autres compétences langagières, se devraient donc d'être authentiques. Mais peut-on parler d'authenticité lorsqu'on interagit en salle de classe ? Un élève et un enseignant vont-ils vraiment s'exprimer de la même façon qu'ils le feraient s'ils étaient hors des murs scolaires ?

En ce qui concerne les relations et les thèmes qui se traitent en salle de classe, oui. Mais si l'on veut préparer les élèves à devenir des « acteurs sociaux », il faut bien évidemment aller au-delà, faire en sorte qu'un élève puisse, après quelques semaines, se trouver derrière un guichet et commander un billet de train en langue-cible : il a besoin d'outils pour produire son message, mais aussi pour comprendre la réponse de son interlocuteur. Ces outils sont fournis par les dialogues des méthodes communicatives, qui proposent des interactions à *finalité externe* et qui sont, finalement, utilisées dans des conditions idéales, en classe. Par contre, ce qu'on peut difficilement réaliser, c'est l'environnement, ce qui englobe la vraie interaction avec un interlocuteur natif, par exemple, derrière son guichet : le bruit dans la gare (des discussions derrière son dos aux annonces) ; le stress que provoquent les gens qui font la queue derrière lui et qui s'impatientent de le voir balbutier quelques mots sans comprendre ce qu'on lui répond ; le temps qui presse car le train est sur le point de partir ; et, évidemment, la nature de l'interlocuteur. En effet, apprendre l'anglais par un manuel britannique, par exemple, va peut-être enseigner certains savoir-faire sociaux concernant le pays ; l'élève apprendra notamment l'importance de faire et respecter la queue dans un lieu public ; il aura écouté et se sera familiarisé avec l'accent britannique ; il pourra, sans aucun doute, commander après quelques semaines un billet de train, si toutefois il se trouve dans les meilleures conditions et face à un interlocuteur patient et coopératif. Par contre, changeons de contexte et plaçons cet apprenant dans un autre cas de figure, où les gens derrière lui sont stressés et que l'employé de gare se montre non seulement peu coopératif, mais ayant

en plus un accent très marqué. Parfait défi langagier, bien que difficile à reproduire en classe.

Exercices supplémentaires

PROPOSITION 1 : QUESTIONNAIRE

Questionnaire : comment est-ce que je m'y prends pour atteindre mon but communicatif en langue étrangère ?

Ce questionnaire a été créé dans le but de vous faire prendre conscience des stratégies de communication que vous pourriez utiliser lors d'une interaction orale en langue étrangère.

Prenez le temps de vous mettre en situation et de répondre de façon honnête. Il n'y a pas de réponse fausse.

Echelle :

A. Jamais ou pratiquement jamais

B. De temps en temps

C. Toujours

PRODUCTION

1. je recherche des mots similaires dans ma langue A B C
2. je m'appuie sur des phrases préfabriquées A B C
3. je traduis de ma langue maternelle en langue étrangère mot pour mot A B C
4. lorsque je ne trouve pas le mot, j'ai recours aux gestes A B C
5. lorsque je ne trouve pas le mot en LE, j'invente A B C
6. lorsque je ne trouve pas le mot, je tente de le décrire A B C
7. je tente par tous les moyens de n'utiliser que la LE en classe de langue A B C
8. quand je me rends compte de mes erreurs, je m'autocorrige A B C
9. je n'ai pas peur de commettre des erreurs. Je me lance ! A B C
10. lorsque je parle, je remplis le discours d'hésitations... le temps de trouver ce que je cherche A B C
11. lorsque je sens que je n'ai pas assez de vocabulaire, je ne dis plus rien A B C

RECEPTION

12. je fais automatiquement un lien entre ma LM et la langue que j'apprends A B C
13. je devine le sens d'un mot en ayant recours à ma LM ou à ma (mes) LS A B C
14. je devine le sens d'un mot en le décortiquant A B C

15. je devine le sens d'un mot par rapport au contexte A B C

16. je tente de comprendre le discours de mon interlocuteur en m'appuyant sur ce que je comprends A B C

17. je tente d'anticiper ce que mon interlocuteur va dire / répondre A B C

COOPERATION

18. lorsque je construis mon discours, je suis clair(e) et précis(e) A B C

19. je respecte les tours de paroles A B C

20. je suis pertinent(e) dans mon discours – je reste dans le sujet A B C

21. je demande de l'aide à mon interlocuteur dans le but de rester dans la construction du discours commun A B C

MES INTERACTIONS

Prenez un moment de réflexion pour vous définir lors de vos interactions

Lorsque je parle en langue étrangère, je me définis ainsi :

O Je ne veux pas commettre d'erreurs !

O Je me lance !

Lorsque j'interagis avec quelqu'un qui apprend ma LM, je suis ainsi :

O je suis patient(e), je coopère. Je sais ce que c'est que d'apprendre une LE...

O Quoi ? Il ne sait que ça ? – désolé(e) on m'appelle, c'est urgent

O je le corrige sans cesse.

O je ne comprends rien.

PROPOSITION 2 : PROPOSITION 2 : MODEL D'UTILISATION

Exemple d'interaction entre un acteur anglophone et une journaliste française

Lien : <http://www.youtube.com/watch?v=hdoAD9UhmRs>



Bradley Cooper speaking French fluently



ashleysoulful · 7 videos

Subscribe 112

53,664

196 2

Like



About

Share

Add to



Published on Jun 16, 2012

He speaks French very well ☆(♥_♥)☆

1. Ecoute le discours de Bradley Cooper et mets une coche pour toutes les erreurs de langue :

Nombre de fautes.....

2. Ecoute à nouveau cette vidéo en te concentrant sur ce qui t'a été désigné.

Coche le nombre de fois que la stratégie en question apparaît :

- Inventions de nouveaux mots
- Approximations (“garçons et les filles” pour les enfants)
- Circonlocutions (“deux bouts de bois pour manger” pour “baguettes”)
- Traductions littérales (“place de feu” pour “fireplace” en anglais)
- Insertion de la LM
- Adaptation de la LM en LE (“je *suis* 30 ans”)
- Requêtes d’assistances
- Mimes
- Variables temporelles
- Autocorrections

Quelles sont les stratégies qu’il utilise le plus souvent ?

.....

Tente-t-il de parler un maximum en français, même lorsqu'il se trouve face à des obstacles (oublié un mot, tournure de phrase difficile, etc.) ?

.....
Quelles sont les stratégies les plus utiles auxquelles il a eu recours ?

.....
PROPOSITION 3 : ANALYSE DE MON INTERACTION

1. Filmer les étudiants en interaction orale sans leur donner le but de l'activité
2. Les étudiants doivent se visionner et remplir eux-mêmes ce questionnaire pour les amener à prendre conscience des stratégies utilisées spontanément
3. *Ecoute à nouveau cette vidéo en te concentrant sur ce qui t'a été désigné.*

Coche le nombre de fois que la stratégie en question apparaît :

- Inventions de nouveaux mots
- Approximations ("garçons et les filles" pour les enfants)
- Circonlocutions ("deux bouts de bois pour manger" pour "baguettes")
- Traductions littérales ("place de feu" pour "fireplace" en anglais)
- Insertion de la LM
- Adaptation de la LM en LE ("je suis 30 ans")
- Requêtes d'assistances
- Mimes
- Variables temporelles
- Autocorrections

1. Quelles sont les stratégies que tu utilises le plus souvent ?

.....
2. Lorsque tu as recours aux requêtes d'assistance : le fais-tu en LM ?

.....
3. Quelles sont celles qui appauvrissent la langue ?

.....
4. Quelles sont celles que tu penses être les plus utiles pour améliorer ta performance linguistique ?

PROPOSITION 4 : ROLE-PLAY

Mets une croix si tu rencontres le problème suivant pendant la conversation :

1. J'utilise le français pour demander à mon interlocuteur de :

--- de répéter O

--- de reformuler O

--- de m'aider à trouver un mot O

2. J'utilise le français ou une autre langue pour remplacer le mot que je ne sais plus :
O

3. J'utilise le français avec des mots de remplissage, comme « c'est que... » « en fait... » : O

4. Je ne pense pas à utiliser des approximations quand je ne sais plus un mot, comme « des filles et des garçons » pour « les enfants » O

5. Il me manque du vocabulaire pour exprimer ce que je veux dire, ou pour expliquer quelque chose si je ne me souviens plus du mot : O

6. Je ne m'auto-corrige pas, car je ne maîtrise pas le champ lexical : O

.....
.....
.....
.....
.....
.....

PROPOSITION 5 : IMPORTANCE DE LA GESTUELLE

Télécharger la fiche pédagogique de l'élève pour comprendre l'importance de la gestuelle dans la communication

Alix Creuzé et Patrick Carle : "Que dit-on avec les mains ?", *Voyage en français*, Institut français :

http://voyagesenfrancais.fr/IMG/pdf/a2_que_dit-on_avec_les_mains_fiche_etudiants_niveau_a2.pdf

Références bibliographiques :

1. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Conseil de l'Europe, 2001, 185 p.
2. Gumperz J. Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris, Les éditions de minuit, 2009, 185 p.
3. Gohard-Radenkovic, A. Communiquer en langue étrangère. Suisse, Peter Lang, 2004, 265 p.
4. Hughes R. Teaching and Researching Speaking. Angleterre, Longman, 2002, 249 p.
5. Kramsch C. Interaction et discours dans la classe de langue. France, Didier, 2001. 191 p.
6. Martinez P. La didactique des langues étrangères. Paris, Presses Universitaire de France, 2006, 128 p.
7. Tagliante Ch. La classe de langue. Paris, CLE International, 2009, 316 p.
8. Tardieu C. La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation. Paris, Ellipses, 2008, 237 p.
9. Vasseur, M.-Th. Rencontres de langues. Question(s) d'interaction. France, Didier, 2005, 314 p.
10. Vogel, K. L'interlangue. La langue de l'apprenant. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2005, 324 p.

Навчально-методичне видання

Мамосюк Олена Сергіївна

**« L'utilisation des stratégies de communication lors d'interactions
orales en langue étrangère (A1+) »**

Друкується в авторській редакції

Підп. до _____ . Формат А4. Папір офс.

Гарн. Таймс. Ум. друк.арк. ____ Обл. вид. арк.

Тираж 50 прим. Зам.