

Université de Lund  
Centre de langues et de littérature  
Institut de Français

# **L'utilisation des stratégies communicatives en Français Langue Étrangère**

*Étude empirique de la communication orale des lycéens  
suédois*

Mémoire de 15 crédits

Auteur : Sofia Hammarström

Directrice : Malin Ågren

Automne 2016

ÄFRA51 Franska kandidatkurs

# Table des matières

1. INTRODUCTION	3
2. ARRIÈRE PLAN	4
2.1 L'approche communicative de l'enseignement des langues	4
2.2 Les stratégies communicatives	7
2.2.1 Définitions	7
2.2.2 Types	8
2.3 Développer la compétence communicative dans la salle de classe de langue	11
3. OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE	12
4. MÉTHODE	13
4.1 Les participants	13
4.2 Les enregistrements	14
4.2.1 La tâche communicative	14
4.2.2 Le processus d'enregistrement	15
4.2.3 La consigne donnée aux participants	15
4.3 Traitement des données	16
5. RÉSULTATS	17
5.1 Stratégies utilisées : types et fréquence	18
5.1.1 Stratégies coopératives	19
5.1.2 Stratégies plurilingues	21
5.1.3 Stratégies interlangagières	21
5.1.4 Auto-corrections	22
5.1.5 Stratégies réductives	23
5.1.6 Fréquence des stratégies	24
5.2 La distribution relative des mots et la fréquence relative des stratégies communicatives	24
5.2.1 Groupe A	24
5.2.2 Groupe B	25
5.2.3 Groupe C	26
5.2.4 Groupe D	28
5.3 Discussion des résultats	29
6. CONCLUSIONS	30
RÉFÉRENCES	33

# 1. Introduction

D'après l'approche contemporaine de l'enseignement des langues, c'est *en communiquant* qu'on apprend une langue et cette approche met donc l'accent sur l'utilisation de la langue (Defays, 2003 : 230-231), ce que soulignent aussi les cursus et les cadres référentiels des langues vivantes (Skolverket, 2014a ; Conseil de l'Europe, 2005). Néanmoins, c'est une tâche complexe pour les enseignants des langues étrangères de faire parler leurs élèves dans un milieu où ils rencontrent peu la langue cible (Stoltz, 2011 : 7).

À ce propos, il y a eu parmi les chercheurs de l'éducation des langues pendant les derniers siècles, un intérêt grandissant pour les *stratégies de communication* ou les *stratégies communicatives* (Poullisse, 1993 ; Tornberg, 2009). Ce sont des stratégies à utiliser lorsque les connaissances langagières ne suffisent pas. Ces stratégies peuvent être soit de caractère *compensatoire*, comme par exemple la paraphrase, l'alternance codique ou la demande d'aide, soit de caractère *réductive*, comme par exemple d'éviter le sujet de la communication ou de restreindre le message intentionnel (Poullisse, 1993 : 161). Elles peuvent aussi être de caractère *interactive* et viser à faire avancer une conversation par l'aide ou l'encouragement des interlocuteurs (Tornberg, 2009 : 59). Les stratégies communicatives seront expliquées davantage dans la section 2.2.

Il est essentiel pour les enseignants de français langue étrangère (desormais FLE) d'être conscients des avantages de ces stratégies et de les enseigner aux élèves. Non seulement il y a ceux qui suggèrent que les stratégies communicatives peuvent stimuler l'apprentissage d'une langue (Defays, 2003 : 161), mais elles sont surtout nécessaires pour l'utilisation de la langue en milieu naturel, c'est à dire, hors de la salle de classe (voir par exemple Flyman Mattsson, 2003 ou Conseil de l'Europe, 2005). Le Cadre Européen commun de référence pour les langues (desormais CECR), suggère même que «[l]e progrès dans l'apprentissage d'une langue apparaît le mieux dans la capacité de l'apprenant à s'engager dans une activité langagière observable et à *mettre en œuvre des stratégies de communication* » (Conseil de l'Europe, 2005 : 48, notre emphase). Les stratégies communicatives occupent aussi une place importante dans le programme d'études suédois (Skolverket, 2014a).

Cette étude met accent sur l'utilisation des stratégies communicatives en contexte scolaire, plus particulièrement dans le contexte scolaire suédois. L'objectif général de l'étude est de voir comment des apprenants suédois de FLE, à un certain niveau, arrivent à résoudre une tâche communicative précise en français sans l'aide du professeur. Utilisent-ils des stratégies communicatives ? Lesquelles ? En outre, nous connaissons peu le rôle joué par le

milieu extérieur pour le développement des compétences communicatives dans l'enseignement du FLE. Pour cette raison, l'un des buts de l'étude présente est de contraster deux groupes d'élèves qui apprennent le français dans des contextes d'apprentissage très différents ; deux groupes de lycéens suédois qui apprennent le français en Suède, avec deux groupes d'apprenants suédois qui passent un séjour de six mois en France. Ce texte se base sur une étude empirique à la fois quantitative et qualitative de leurs communications orales en français, qui ont été enregistrées, analysées et comparées.

Dans le chapitre suivant, nous présentons le cadre théorique de l'étude qui est ancré dans l'approche communicative – approche qui domine dans l'enseignement des langues vivantes en Suède, ainsi que la problématique de l'étude : d'apprendre une langue seconde (désormais L2) dans le contexte restreint d'une salle de classe. Les études antérieures dans ce domaine seront présentées et les notions nécessaires expliquées. Dans le troisième chapitre nous présentons les questions de recherche de l'étude et dans le quatrième chapitre, la méthode employée pour l'étude empirique. Dans le cinquième chapitre nous présentons les résultats et une discussion de l'étude qualitative et quantitative, pour finalement tirer des conclusions dans le sixième chapitre.

## 2. Arrière plan

Ce chapitre présentera l'arrière plan et le cadre théorique de la présente étude. Il donnera un aperçu de l'approche communicative qui règne aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères en Europe, notamment en Suède. Les stratégies communicatives seront expliquées davantage et nous allons regarder ce qu'en disent le CECR ainsi que le plan d'études suédois. Finalement, la problématique concernant le développement des stratégies communicatives en salle de classe de langue étrangère sera discutée.

### *2.1 L'approche communicative de l'enseignement des langues*

La vue sur l'acquisition des langues étrangères, et notamment de la production orale, a beaucoup évolué depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle où l'on s'est servi de la méthode grammaire-traduction. La production orale était alors presque absente de l'enseignement, les connaissances orales en langues étrangères étant très limitées même chez les enseignants à cause de peu de contacts internationaux entre les pays (Tornberg, 2009 : 34-35). Cette méthode a pendant longtemps gardé une place importante dans l'enseignement des langues, et elle est encore employée dans une certaine mesure, puisque beaucoup d'enseignants de langue d'aujourd'hui

ont eux-mêmes été enseignés d'après cette méthode (ibidem : 35). Or, le problème de cette méthode est évidemment qu'une compétence de compréhension n'égalise pas automatiquement une compétence d'utilisation de la langue. Pour savoir communiquer, il faut s'entraîner à la communication, comme on le fait avec n'importe quelle autre habileté (ibidem : 36).

L'une des théories les plus influentes sur l'enseignement des langues est celle de Steven Krashen, qui a proposé que l'input (la réception) compréhensible est le facteur crucial pour acquérir une langue. En plus de l'input compréhensible, il faut que l'apprenant soit à l'aise et qu'il n'y ait pas de barrières émotionnelles qui empêchent la réception de l'input (Krashen 1981, 1983, cité dans Flyman Mattsson, 2003 : 22). Ensuite, Merrill Swain (1985) a montré avec son étude des apprenants d'immersion, qu'aussi l'output (la production) compréhensible des apprenants est un facteur crucial pour l'acquisition d'une langue. Elle insiste sur le fait que l'output amène l'apprenant au parler qui ressemble à celui des natifs (cité dans Flyman Mattsson, 2003). Selon l'approche communicative de l'enseignement des langues, la communication est alors considérée à la fois comme le moyen *et* le but de l'apprentissage (Defays, 2003 : 231).

L'objectif ultime de la méthode communicative est de développer ce qu'on appelle une *compétence communicative* ; la compétence d'utiliser une langue dans des situations variées pour comprendre et pour se faire comprendre en langue étrangère (Flyman Mattsson, 2003 ; Tornberg, 2009). Selon Hymes (1972, cité dans Tavakoli et al., 2011 : 989), cette compétence comprend la capacité d'estimer, non seulement si un énoncé est grammaticalement correct, mais aussi si un énoncé est approprié dans un contexte donné (ibidem). Canale et Swain (1980 : 28) proposent trois composants qui constituent la compétence communicative : *la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique*. Ils suggèrent que la compétence stratégique est aussi importante pour aboutir à la communication réussie que la compétence grammaticale et la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire, les aspects de précision formelle et situationnelle d'un énoncé. Il s'agit de la compétence d'utiliser des stratégies communicatives. C'est logique dans le sens que les stratégies sont essentielles lorsqu'il y a une panne dans les autres compétences (ibidem, 27). Dans la section 2.2, ces stratégies seront décrites davantage.

Développé par le Conseil de l'Europe afin de promouvoir l'éducation des langues vivantes en Europe et pour faciliter la communication entre Européens, le CECR représente un travail élaboré qui vise à promouvoir le plurilinguisme<sup>1</sup> en Europe. Il offre des conseils

---

<sup>1</sup> Le *plurilinguisme* réfère à l'idée que toutes les connaissances langagières, des différentes langues, interagissent et assistent les unes les autres (Conseil de l'Europe, 2005 : 11).

didactiques ainsi qu'un cadre référentiel d'évaluation des compétences langagières en langue étrangère (Conseil de l'Europe, 2005). Ce cadre de référence constitue ainsi une source indispensable pour tout intérêt de l'enseignement des langues européennes et, de par ce même fait, pour notre étude. Le CECR soulève en particulier les stratégies comme cruciales pour communiquer en langue étrangère. Il suggère que la manière dont les apprenants utilisent des stratégies communicatives dans des activités langagières, constitue un instrument efficace pour mesurer leurs capacités langagières (ibidem : 48).

Clairement influencé par le CECR, le plan d'études suédois met aussi l'accent sur la communication et il souligne que l'enseignement des langues vivantes doit donner aux élèves l'opportunité de développer une compétence communicative complète, y comprise de la réception, de la production et de l'interaction en langue cible. Une place particulière est consacrée aux stratégies communicatives. Il exige par exemple que l'enseignement des langues vivantes donne aux élèves « l'opportunité de développer une capacité d'utiliser des stratégies différentes pour assister la communication et pour résoudre des problèmes lorsque les connaissances langagières ne suffisent pas<sup>2</sup> » (Skolverket, 2014a : 1, notre traduction). Au niveau 4<sup>3</sup>, il exige par exemple que l'enseignement des langues vivantes traite des « stratégies pour résoudre des problèmes langagières, à l'aide de par exemple des reformulations, des questions et des explications<sup>4</sup> » (Skolverket, 2014a : 41, notre traduction), mais aussi « des stratégies pour contribuer à et participer dans des conversations, par exemple en confirmant, en posant des questions et en prenant de l'initiative aux nouvelles questions ou sujets »<sup>5</sup> (Skolverket, 2014a : 41, notre traduction). Nous pouvons constater qu'au niveau 4 de langues vivantes les apprenants sont censés pouvoir mener une conversation plus ou moins fluide et compréhensible en langue cible. Il correspond au niveau européen B1.1 (Skolverket, 2014b : 9).

---

<sup>2</sup> « möjlighet att utveckla förmåga att använda olika strategier för att stödja kommunikationen och för att lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till » (Skolverket, 2014a: 1).

<sup>3</sup> L'étude empirique sera basée sur des enregistrements au niveau 4. Le niveau 4 dans le système scolaire suédois dans lequel on désigne les niveaux de 1 à 7 ; le niveau 1 étant celui des débutants. Les cours de langues vivantes au lycée sont les niveaux 3-4-5, une année respectivement, pourvu que les niveaux 1 et 2 aient été complétés au collège.

<sup>4</sup> « strategier för att lösa språkliga problem, till exempel med hjälp av omformuleringar, frågor och förklaringar » (Skolverket, 2014a: 41).

<sup>5</sup> « strategier för att bidra till och aktivt medverka i samtal, till exempel genom att ge bekräftelse, ställa följdfrågor och ta initiativ till nya frågeställningar eller ämnesområden » (Skolverket, 2011: 41).

## 2.2 Les stratégies communicatives

Il n'existe pas de définition homogène ni de taxonomie complète des stratégies communicatives et de leurs différents composants, même si de nombreuses études ont été faites dans ce but. Or, dans ce chapitre, quelques définitions utilisées dans la littérature seront soulevées. Ensuite, nous rendons compte des taxonomies les plus répandues, qui ont été développées afin de classer les stratégies communicatives. Cette deuxième partie sera essentielle pour notre étude empirique.

### 2.2.1 Définitions

La recherche sur les stratégies communicatives touche aux stratégies de production orale d'une L1 aussi bien que d'une L2, et elle inclut parfois des stratégies communicatives de réception. Toutefois, l'étude présente se concentre sur les stratégies de production orale en L2. Selon la définition la plus répandue, la fonction principale des stratégies de communication est de résoudre un *problème* de communication urgent dans une situation dans laquelle les connaissances langagières sont insuffisantes (Poulisse, 1993 ; Tornberg, 2009). Souvent, il s'agit de connaissances insuffisantes de vocabulaire d'une langue étrangère (Poulisse, 1993 : 157).

La recherche sur les stratégies communicatives a commencé à la fin des années soixante-dix et il y a eu deux points de départ théoriques différents ; la théorie interactive et la théorie psycholinguistique. D'un côté, la théorie interactive désigne une stratégie communicative comme un essai commun entre plusieurs interlocuteurs de faire avancer une conversation. Il s'agit donc ici de stratégies communicatives dans la coopération et l'interaction (Tornberg, 2009 : 56). De l'autre côté, selon la théorie psycholinguistique, une stratégie communicative est définie comme un plan individuel conscient ou inconscient pour résoudre un problème afin d'arriver à un but communicatif particulier. Il s'agit ainsi de processus cognitifs (ibidem : 56). Færch et Kasper (1980 ; 1983) par exemple, considèrent les stratégies communicatives en termes des stades de production orale ; le stade de planification et le stade d'exécution. Dans le stade de planification, le locuteur développe un plan afin d'arriver à un but communicatif. Dans le stade d'exécution, il effectue son plan. Færch et Kasper suggèrent que les stratégies communicatives s'établissent lorsqu'un locuteur se trouve obligé de modifier son but communicatif ou de développer un plan alternatif quand il trouve qu'il n'a pas tous les éléments langagiers nécessaires pour effectuer son plan, lorsqu'il rencontre un problème. Cette description des stratégies communicatives suggère que le locuteur serait toujours *conscient* de l'utilisation des stratégies communicatives ; afin d'éprouver un problème, il faut être conscient

de ce problème (cité dans Poulisse, 1993 : 159, 168).

Néanmoins, Bialystok (1984, 1990, cité dans Poulisse, 1993 : 159-160) critique le constat qu'une stratégie communicative devrait se définir d'après les deux critères de problémacité et de conscience. Elle soutient que des locuteurs natifs utilisent des stratégies similaires lorsqu'ils communiquent, que toute communication demande une sélection d'éléments appropriés afin d'arriver à un but communicatif particulier. Elle souligne que les locuteurs natifs n'expriment pas de difficulté lorsqu'ils communiquent. Ensuite, elle rejette le critère de conscience en faisant référence aux enfants qui utilisent des stratégies communicatives sans réflexion consciente. Cela est la perspective assumée aussi par le CECR, qui postule que les stratégies communicatives ne devraient pas s'interpréter comme une manière de compenser pour un déficit ou une erreur de communication en L2. Il souligne que les locuteurs natifs eux aussi emploient régulièrement des stratégies dans leur communication, et qu'elles sont ainsi transférables de la L1 à la L2 (Conseil de l'Europe, 2005 : 48, 113).

### 2.2.2 Types

La plupart des taxonomies qui existent des stratégies communicatives distinguent des *stratégies compensatoires* (ou de *réalisation*), qui font avancer la communication et des *stratégies réductives* (ou d'*évitement*), qui font échouer la communication (Conseil de l'Europe, 2005 ; Poulisse, 1993). La mime et les gestes sont classifiés comme des stratégies compensatoires et sont incluses d'une manière ou d'une autre dans beaucoup de taxonomies. Cependant, dans la présente étude, les stratégies non-verbales ne font pas d'intérêt comme nous nous concentrons ici uniquement sur la communication orale des apprenants.

Comme nous avons vu ci-dessus, on peut considérer les stratégies communicatives d'une perspective interactionniste. La demande d'aide est considérée comme une stratégie importante dans la plupart des taxonomies. C'est-à-dire, que l'apprenant demande à son interlocuteur un mot qui lui manque ou la structure correcte (voir par exemple Poulisse, 1983 ou Tarone, 1980). Færch et Kasper (1983, cité dans Poulisse 1993 : 161) appellent ce type de stratégies, *stratégies coopératives*. En outre, Tornberg (2009 : 59) parle des *stratégies socio-affectives* qui visent la coopération et l'interaction sur le plan social et émotif dans une interaction. Ce sont les stratégies comme *poser des questions, aider et encourager* ses interlocuteurs lorsqu'ils se trouvent en difficulté communicative. Elle souligne que ce sont des stratégies qui n'appartiennent pas uniquement à la L2, mais aussi à la L1, et celles-ci sont reliées à la manière dont les individus dans la salle de classe se parlent. Cette idée ressemble beaucoup à la perspective qui domine dans le CECR (voir la section 2.2.1). Le CECR relève



aussi l'importance « de vérifier que la communication est passée » et que ce type de *contrôle du succès* constitue une stratégie dans la communication (Conseil de l'Europe, 2005 : 53). Cette stratégie demande aussi une certaine mesure de coopération, de dialogue entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Par la suite, nous nous permettons d'employer le terme *stratégies coopératives* comme un terme parapluie pour tout type de stratégies qui se basent sur une certaine mesure d'interaction et coopération entre deux ou plusieurs interlocuteurs.

Ensuite, nous retrouvons plusieurs stratégies communicatives qui se basent sur l'utilisation de la langue maternelle ou d'autres langues de référence. Par exemple différents types de *transfert* (Færch et Kasper, 1983, cité dans Poulisse, 1993 ; Tarone, 1980). Dans les deux taxonomies, la stratégie *traduction littérale* est retrouvée, c'est-à-dire, de traduire mot par mot de la langue maternelle (par exemple de dire « green things », traduit littéralement du mot suédois « grönsaker »). Ensuite, Tarone (1980 : 429) y place aussi *l'alternance codique*, qui se produit lorsque l'apprenant utilise un terme d'une autre langue, par exemple de la langue maternelle, et ne s'embête pas de traduire, on *change de code* (par exemple de dire « balon » au lieu du mot anglais « balloon »). Nous retrouvons l'alternance codique aussi dans la taxonomie de Færch et Kasper (1983, cité dans Poulisse, 1993 : 161-162), mais ils ne la considèrent pas comme un type de transfert, mais comme une stratégie indépendante. Finalement, Færch et Kasper (ibidem : 161-162) considère ce qu'ils appellent *foreignizing* comme un type de transfert, ce qui désigne un transfert au niveau de phonologie, c'est donc comme l'alternance codique mais avec une prononciation, française par exemple. Ce phénomène est aussi retrouvé dans le CECR, où on parle de *francisation* d'expressions de la L1 (Conseil de l'Europe, 2005 : 53). Tout compte fait, comme toutes ces stratégies reposent sur un repertoire plurilingue, nous allons rassembler ce type de stratégies sous le nom *stratégies plurilingues*.

Or, l'utilisation de la L1 en classe de langue étrangère est une question très controversée (Stoltz, 2011 : 6). Par exemple Turnball (2006, cité dans Stoltz 2011 : 25) argumente qu'il faut toujours maximiser l'emploi de la langue cible dans l'enseignement d'une langue étrangère, tandis que par exemple Causa (2002, 2007, cité dans Stoltz 2011 : 25) souligne qu'il ne faut pas considérer l'alternance codique comme un défaut langagier, mais comme une compétence bilingue. En plus, Stoltz (2011) a trouvé que les apprenants suédois de FLE recourent au suédois lorsqu'ils ne trouvent pas les mots, ce qui fait avancer la conversation. Nous pouvons donc constater que l'alternance codique fonctionne comme une stratégie communicative dans les interactions apprenant-apprenant où les apprenants partagent une langue de référence.

Des stratégies qui demandent à l'apprenant d'utiliser ses connaissances actuelles en

langue cible pour contourner une difficulté langagière, correspondent à un troisième type de stratégies communicatives. Cela est nécessaire par exemple dans une conversation où la langue étrangère est la seule langue commune entre les locuteurs et les stratèges ici dites plurilingues ne fonctionnent pas. Une telle stratégie peut être différents types de généralisations (Conseil de l'Europe, 2005 : 53). Il peut s'agir de généraliser une règle de l'interlangue, par exemple de dire « swimméd » au lieu de « swam ». Færch et Kasper » (1983, cité dans Poulisse, 1993 : 161-162) appellent ce phénomène *transfert inter-/intra-lingual*. Il peut aussi être question d'une généralisation d'un mot à un concept majeure comme par exemple de dire « animaux » pour « lapins ».

D'autres types de stratégies qui reviennent souvent dans la littérature, se basent sur la reformulation, c'est-à-dire, qu'on essaie, en cas de difficulté, de communiquer ce que l'on veut en restructurant la phrase, comme dans l'exemple : « My parents has ... I have four elder sisters » (Færch & Kasper, 1983, cité dans Poulisse, 1993 : 161-162). Alors que Færch et Kasper (ibidem) distinguent entre la paraphrase et l'invention des mots, la paraphrase peut, selon Tarone (1980), se produire de différentes manières. Elle peut se produire par l'utilisation d'un élément lexical que l'on sait n'est pas correct, mais qui partage suffisamment de traits sémantiques avec l'élément désiré, par exemple de dire « pipe » en anglais, au lieu de « waterpipe », ou par la création des mots afin de communiquer un concept désiré, par exemple de dire « airball » pour « balloon ». Finalement, la paraphrase peut, selon Tarone, se produire par la description des caractéristiques ou des éléments de l'objet ou de l'action au lieu d'utiliser la structure correcte en langue cible, par exemple de décrire « waterpipe » de la manière suivante : « She is, uh, smoking something. I don't know what's its name. That's uh, Persian, and we use in Turkey, a lot of » (Tarone, 1980 : 429). Lorsqu'il s'agit de développer son interlangue, le CECR relève aussi *l'auto-correction* comme une stratégie importante et la définit comme prouvant la capacité langagière d'un apprenant. Il s'agit de consciemment contrôler sa production et « relever les erreurs et les fautes habituelles et les corriger » (Conseil de l'Europe, 2005 : 53). Comme il s'agit ici des stratégies qui se basent sur l'utilisation des connaissances en L2 que l'apprenant possède actuellement pour faire avancer la communication, nous nous permettons d'appeler ce type de stratégies *stratégies interlangagières*. Par exemple le cas où on dit « swimméd » en anglais au lieu de « swam », puisqu'on n'a pas encore appris à conjuguer les verbes irréguliers. Nous employons ce terme pour tout type de stratégies qui se base sur l'utilisation de l'interlangue (mais voir aussi Færch et Kasper, 1983).

Nous avons touché aux stratégies dites *réductives* auparavant. Ce type de stratégies

fera aussi intérêt dans l'analyse de cette étude. Elle peuvent se produire soit lorsqu'un apprenant se trouve incapable de continuer sa communication à cause de difficulté, et alors il évite le sujet ou abandonne le message et se tait au milieu de l'énoncé (Conseil de l'Europe, 2005 ; Færch & Kasper 1983, cité dans Poulisse 1993 ; Tarone, 1980).

Nous pouvons constater que les différentes définitions et taxonomies des stratégies communicatives qui existent, se ressemblent sur certains points. Basé sur notre recherche antérieur, nous pouvons discerner les deux catégories globales *stratégies réductives* et *stratégies compensatoires*, et parmi les stratégies compensatoires, quatre sous-types : *stratégies coopératives*, *stratégies plurilingues*, *stratégies interlangagières* et *auto-corrections*.

### *2.3 Développer la compétence communicative dans la salle de classe de langue*

En Suède, il y a peu de possibilités d'utiliser le français hors de la salle de classe (Flyman Mattsson, 2003 ; Stoltz, 2011), contrairement à l'anglais, qui est tellement présent dans la société suédoise et qui est considéré comme une langue seconde plutôt qu'une langue étrangère (voir par exemple Hult, 2012). Même si les méthodes contemporaines promeuvent des activités communicatives dans l'enseignement de langue, il n'y a pas toujours suffisamment de temps à consacrer à la production orale nécessaire pour l'apprentissage spontané (Defays, 2006 ; Flyman Mattsson, 2003).

Dans le contexte scolaire, un facteur crucial pour faire parler les élèves, c'est que l'enseignant s'exprime en langue cible autant que possible. Stoltz (2011) a étudié les interactions dans l'enseignement de FLE en Suède en mettant l'accent sur l'alternance codique des enseignants et sur l'influence qu'elle porte sur la production des élèves. Il a employé une méthode où il a compté le nombre de tours de paroles et le nombre de mots par tour de parole par les enseignants et par les apprenants, pour montrer des différences individuelles. Avec cette méthode, il a pu montrer exactement dans quelle mesure le professeur et les élèves utilisent la langue cible (le français) lorsqu'ils communiquent dans la salle de classe. L'étude montre que plus les enseignants utilisent la langue cible d'une manière cohérente, plus les étudiants essaient eux-mêmes de s'exprimer en langue cible, même s'ils changent de code souvent.

Le travail en sous-groupes constitue une activité où les apprenants peuvent développer leur compétence communicative. Il y a beaucoup de recherche qui montre que les situations de discussion apprenant-apprenant (peer discussions) facilitent l'acquisition et non pas seulement la communication entre locuteur apprenant-natif. Le travail en sous-groupes peut

créer une ambiance affective positive, ce qui peut augmenter la motivation des apprenants et provoquer de la communication authentique (Long & Porter 1985, cité dans Flyman Mattsson, 2003 : 43), alors que l'enseignement centré sur le professeur restreint la production orale des apprenants (Spada & Fröhlich 1995, cité dans Flyman Mattsson 2003 : 43). Defays (2003 : 118) suggère que surtout les tâches communicatives en petits groupes, qui visent à résoudre un problème, atteindre un but, facilitent le développement des stratégies. Finalement, Cohen (1994, cité dans Tornberg, 2009 : 86) suggère que les apprenants se complètent les uns les autres, c'est-à-dire, les apprenants les plus forts aident ceux qui sont moins forts, par exemple en interprétant les instructions ou en résolvant des problèmes. Il suggère aussi que les apprenants parlent plus et posent plus de questions en sous groupes que devant la classe entière et qu'ils deviennent plus autonomes. Dans la perspective de cette étude, il semble donc qu'une activité communicative en petit groupe soit un terrain propice pour étudier l'utilisation des stratégies communicatives en FLE.

### 3. Objectifs et questions de recherche

L'objectif général de cette étude est de voir comment les apprenants suédois de FLE au niveau 4 (2<sup>e</sup> année au lycée) arrivent à résoudre une tâche communicative précise en français en utilisant des stratégies communicatives. Dans la perspective de cette étude, ce qui manque souvent aux apprenants de français en Suède, c'est l'accès naturel au français dans la vie quotidienne à l'extérieur de la salle de classe. Pour cette raison, nous avons l'intention de contraster des groupes d'apprenants qui diffèrent quant à leur accès au français authentique pour voir si cette différence influence sur leur utilisation des stratégies communicatives en français L2. Les objectifs de l'étude se résument d'une manière plus précise dans les questions de recherche suivantes :

1. Dans quelle mesure les apprenants de FLE au niveau 4 utilisent-ils des stratégies communicatives pour résoudre une tâche communicative en salle de classe?
2. Quelles stratégies communicatives semblent efficaces pour contourner des problèmes langagiers, et/ou pour faire avancer une conversation en FLE ?
3. Quelles différences notons-nous quant à l'emploi des stratégies communicatives entre deux groupes d'apprenants ainsi qu'entre des individus où l'un a accès à la langue cible dans la vie quotidienne lors d'un séjour en France, et où l'autre est limité au français en contexte contraint de la salle de classe en Suède?

## 4. Méthode

Dans ce chapitre, les participants de l'étude seront présentés ainsi que les méthodes d'analyse employées dans l'étude empirique. La section 4.1 introduira les participants de l'étude. Ensuite, la tâche communicative et le déroulement des enregistrements seront présentés plus en détail dans la section 4.2. La dernière section (4.3) expliquera le traitement des données.

### 4.1 Les participants

En nous appuyant sur des études qui montrent qu'il est favorable aux apprenants de converser librement en langue étrangère en petits groupes (voir section 2.3), nous avons choisi d'organiser une tâche communicative en petits groupes de trois interlocuteurs. Quatre groupes de lycéens suédois ont été enregistrés lorsqu'ils sont en train d'accomplir une tâche communicative. Désormais, nous les appelons groupes A, B, C et D. Les participants ont tous été volontaires pour participer à l'étude et ils n'ont pas été sélectionnés selon des critères particuliers. Or, ils sont tous en deuxième année au lycée suédois, et ils se trouvent tous au même niveau scolaire de français, niveau 4, où les apprenants sont censés avoir atteint un niveau intermédiaire de français (niveau B1.1) (Skolverket, 2014b : 9). Pour que les participants soient anonymes, nous les avons codés par groupe et ensuite énumérés par ordre d'apparence. Dans les tableaux qui suivent, « P » signifie « participant ».

**Tableau 1.** Présentation des participants des groupes A et B

<b>P</b>	<b>Études de français</b>	<b>Expérience de la France</b>	<b>Autre</b>
<b>A1</b>	5 ans/niveau 4	Habite chez une famille d'accueil, les parents d'accueil lui parlent uniquement en français, mais très peu	Danse avec sœur d'accueil dans un group en temps libre
<b>A2</b>	5 ans/niveau 4	Habite chez une famille d'accueil qui lui parle toujours en français, mais au début ils lui parlaient beaucoup en anglais	
<b>A3</b>	5 ans/niveau 4	Habite chez une famille d'accueil qui lui parle toujours en français, surtout pendant le dîner	
<b>B1</b>	5 ans/niveau 4	Habite chez des parents d'accueil qui lui parlent toujours en français	
<b>B2</b>	5 ans/niveau 4	Habite chez une famille d'accueil de quatre personnes qui lui parle toujours en français	
<b>B3</b>	5 ans/niveau 4	Habite en France avec sa famille suédoise	

Les groupes A et B se composent de trois filles chacun, de filières scientifique et sciences sociales. Elles ont appris le français dans un contexte scolaire en Suède mais profitent lors de l'enregistrement d'un semestre à un lycée suédois en France. Pendant leur séjour en France, elles habitent chez une famille d'accueil (sauf B3, voir tableau 1) et sont entourées par la

langue cible dans leur vie quotidienne. Elles ont toutes environ trois heures d'enseignement de français par semaine et leur enseignante habite depuis de nombreuses années en France et dispense la plupart de son enseignement en langue cible bien qu'elle maîtrise aussi le suédois.

**Tableau 2.** Présentation des participants des groupes C et D

<b>P</b>	<b>Études de français</b>	<b>Expérience de la France</b>	<b>Autre</b>
<b>C1</b>	5 ans/niveau 4	A vécu à Paris pendant 2 ans il y a quelques années	
<b>C2</b>	5 ans/niveau 4	A visité la Bretagne et la Normandie pendant 3 semaines une fois	
<b>C3</b>	5 ans/niveau 4	Voyagé à Saint-Raphaël pour un cours de langue	
<b>D1</b>	5 ans/niveau 4	A été à Paris une fois	
<b>D2</b>	5 ans/niveau 4	Pas d'expérience de la France	Grand intérêt pour la France et le français
<b>D3</b>	5 ans/niveau 4	Pas d'expérience de la France	

Le groupe C se compose d'une fille et deux garçons de filière scientifique et, finalement, le groupe D se compose de deux filles et un garçon de filière sciences sociales. Les participants des groupes C et D se trouvent tous dans le cadre scolaire suédois et représentent des élèves plutôt typiques de ce contexte d'apprentissage. Ils ont tous environ trois heures d'enseignement de français par semaine et leur enseignante est une locutrice native de français qui dispense la plupart de son enseignement en langue cible bien qu'elle maîtrise aussi le suédois.

Les participants de l'étude sont dans la même année au lycée et désormais au même niveau scolaire du français, niveau 4, selon le cursus suédois. Les participants des groupes A et B sont entourés du français quotidiennement. Intéressant à noter concernant les groupes C et D, c'est que C1 a en fait vécu en France pendant deux ans il y a quelques années, et que D2 a un grand intérêt pour la France et le français, ce qui peut affecter leurs connaissances en français. En outre, tous les groupes ont autant d'heures de français à l'école ainsi qu'une enseignante qui dispense la plupart de l'enseignement en français.

## *4.2 Les enregistrements*

Dans cette section nous rendrons compte du déroulement des enregistrements des conversations analysées.

### *4.2.1 La tâche communicative*

Afin de provoquer des situations dans lesquelles les participants utilisent des stratégies communicatives, l'activité a été administrée de sorte qu'ils doivent se mettre d'accord sur une image représentative de la France. En d'autres termes, cette activité donne aux participants la

tâche de discuter les uns avec les autres pour atteindre un *but*, une décision commune (voir section 2.3). Pour cela, des images montrant des éléments et des situations en France ont été imprimées séparément et énumérées. Nous avons choisi huit images, pour qu'il y ait suffisamment à dire pendant les quinze minutes visées pour chaque enregistrement. La figure 1 illustre trois motifs utilisés dans la tâche.

**Figure 1.** Sélection de photos utilisées lors de la tâche communicative



#### 4.2.2 *Processus d'enregistrement*

Tous les quatre enregistrements ont été effectués dans des petites salles de groupe, pour avoir du calme et du silence. Les participants ont été laissés seuls à compléter la tâche pour éviter qu'ils soient influencés ou dérangés par quelqu'un qui les observe et pour que la conversation soit aussi authentique que possible (voir section 2.3). Les conversations ont été enregistrées à l'aide d'un téléphone portable. Les participants ont eu 25 minutes à leur disposition pour accomplir la tâche.

#### 4.2.3 *La consigne donnée aux participants*

Comme indiqué dans le tableau 3 (ci-dessous), les participants ont d'abord été demandés de se présenter. Cette première partie est censée fonctionner comme un échauffement pour les participants et à faciliter la transcription. Pour les groupes A et B, il était intéressant de savoir à quel point les participants parlent français en France. Pour les groupes C et D, par contre, nous avons voulu savoir un peu des expériences des participants du français et de la France.

Outre les instructions ci-dessous qui ont été distribués aux participants, les participants ont été demandés de parler français autant que possible, de parler fort et clairement, de penser à poser des questions l'un à l'autre, de s'aider, de tous participer et de tous commenter chaque image. Les participants n'ont pas eu d'information détaillée de l'étude et au moment où ils ont été proposés de participer à l'étude, les élèves ont été informés que leur participation serait totalement anonyme.

Les participants ont eu des consignes en français à l'oral, ainsi que la consigne suivante à l'écrit :

**Tableau 3.** La consigne donnée aux participants

Groupes A et B	Groupes C et D
<p><b>Consignes :</b>                      1) Présentez-vous                      - votre prénom                      - ville d'origine en Suède                      - activités de loisir                      Présentez votre famille d'accueil                      - les membres de famille                      - où ils habitent                      - s'ils parlent toujours en français avec vous  <b>(5 min au total)</b></p>	<p><b>Consignes :</b>                      1) Présentez-vous                      - votre prénom                      - ville                      - activités de loisir                      - vos expériences du français et de la France  <b>(5 min au total)</b></p>
<p>2) Regardez ensemble les images et discutez les questions suivantes :                      - l'image me fait penser à quoi ?                      - qu'est-ce qui est typiquement français sur l'image ?                      - sur cette image, qu'est-ce que j'associe avec la France ?  <b>(15 min)</b></p>	
<p>3) Choisissez une image que vous voulez me<sup>6</sup> présenter et expliquer la raison pour laquelle vous avez choisi l'image et comment l'image représente la France selon vous  <b>(5 min)</b></p>	

#### 4.5 Traitement des données

Afin de pouvoir analyser les conversations, nous les avons transcrites. Tous les mots exprimés (sauf parties 1 et 3, voir tableau 3) ont été transcrits et les énoncés n'ont pas été corrigés afin de rester aussi proche à l'interaction réelle que possible (voir Stoltz, 2011 : 40).

Ensuite, nous avons utilisé les catégories définies dans la section 2.2.2 pour voir si ces stratégies sont employées par les participants. Dans le chapitre suivant nous allons en montrer des exemples. L'analyse se base donc sur les catégories suivantes :

**Tableau 4.** Aperçu des stratégies communicatives

<i>Stratégies compensatoires</i>	Stratégies coopératives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>la demande d'aide</i> (d'après Færch &amp; Kasper, Tarone)</li> <li>• <i>poser des questions pour encourager ses interlocuteurs</i> (d'après Tornberg)</li> <li>• <i>le contrôle du succès</i> (d'après le CECR).</li> </ul>
	Stratégies plurilingues	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>l'alternance codique</i> (d'après Færch &amp; Kasper, Tarone),</li> <li>• <i>la traduction littérale</i> (d'après Tarone, Færch &amp; Kasper, Tarone)</li> <li>• <i>la francication</i> (d'après le CECR, Færch &amp; Kasper).</li> </ul>
	Stratégies interlangagières	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>la généralisation d'une règle grammaticale</i> ou <i>d'un mot à une notion supérieur</i> (d'après Færch &amp; Kasper)</li> <li>• <i>la paraphrase</i> (d'après Færch &amp; Kasper, Tarone)</li> <li>• <i>la restructuration</i> (d'après Færch et Kasper).</li> </ul>
	Auto-corrections	(d'après le CECR)
<i>Stratégies réductives</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>abandon du message</i> (d'après le CECR, Færch &amp; Kasper, Tarone)</li> <li>• <i>évitement</i> (d'après le CECR, Færch &amp; Kasper, Tarone)</li> </ul>

<sup>6</sup> La chercheur



Quant au comptage des mots et des tours de parole nous avons, inspiré par Stoltz (2011), calculé le nombre de tours de parole par participant, le nombre de mots par tour, la longueur moyenne des énoncés et la variation de mots des énoncés, afin de faire une comparaison entre les groupes et entre les participants en ce qui concerne leur production orale. Aussi inspiré par Stoltz (2011), nous avons utilisé le comptage du logiciel Word pour calculer les mots. Cela veut dire que des articles et des pronoms abrégés n'ont pas été comptés, et « c'est », par exemple, a été compté comme un seul mot. Aussi, tous les mots composés avec un trait d'union comme « peut-être » ont été comptés comme un seul mot. Un tour représente un tour de parole qui est fini lorsqu'un autre participant prend la parole (voir Stoltz, 2011 : 42). Des mots ou des énoncés courts de confirmation comme « oui », « c'est ça » et « exactement » ont été exclus du calcul afin de voir le plus clairement la qualité des énoncés élaborés.

En ce qui concerne l'identification des stratégies utilisées par les apprenants, nous avons étudié les transcriptions pour identifier les cas où les participants négocient du sens les uns avec les autres. Par exemple, les questions posées par les apprenants ont été interprétées en prenant en compte la structure de la phrase ainsi que l'intonation des interlocuteurs. Pour identifier les stratégies réductives, nous y comprenons tous les cas où un locuteur abandonne son message, c'est-à-dire, tous les cas où un participant commence à dire quelque chose ou essaie plusieurs fois pour, il semble, chercher le mot ou la structure désirée mais, finalement, se tait.

Dernièrement, afin d'estimer si les stratégies utilisées affectent la communication d'une manière efficace, nous allons estimer s'il y a un lien entre l'utilisation des stratégies communicatives et le nombre de tours de parole et de mots par tour par participant. C'est-à-dire, si l'emploi des stratégies communicatives amène à une communication plus riche, avec plus de mots par apprenant. Nous allons faire une comparaison entre les groupes A-B et les groupes C-D, afin d'estimer s'il y a une différence claire quant à l'utilisation des stratégies communicatives des apprenants selon leur exposition au français (exposition limitée en Suède ou exposition ample en France). Procédons maintenant aux résultats de l'étude empirique.

## 5. Résultats

Nous rendrons compte dans ce chapitre des résultats de l'étude empirique. Dans la section 5.1, nous présenterons les types de stratégies que nous avons identifiées dans notre corpus en montrant des exemples et la fréquence dont elles sont utilisées. Ensuite, dans la section 5.2, nous présenterons la distribution relative des mots et la fréquence relative des stratégies communicatives dans les groupes différents ainsi que chez les participants individuels.

Finalement, nous présenterons un résumé et une discussion des résultats dans la section 5.3.

## 5.1 Stratégies utilisées : types et fréquence

Dans un premier temps, nous montrerons un nombre d'épisodes de nos transcriptions pour illustrer comment les différentes stratégies se produisent. Dans un deuxième temps, nous présenterons la fréquence avec laquelle les différentes stratégies communicatives apparaissent dans notre corpus.

### 5.1.1 Stratégies coopératives

Une stratégie communicative souvent utilisée lorsque les apprenants se trouvent en difficulté est de *demander de l'aide* aux interlocuteurs pour trouver un mot ou une structure qu'on cherche. Dans l'exemple 1, nous voyons deux exemples de coopération. A1 cherche le mot correct pour atteindre son but communicatif. Elle atteint finalement son but lorsqu'elle demande de l'aide à ses interlocuteurs qui viennent à son secours.

**Exemple 1** : La demande d'aide

A1 : ah oui mais aussi c'est très français à être, être ass, s'ass...

A3 : s'asseoir

A1 : *mais à être ?*

A3 & A2 : assis

A1 : assis dans les cafés et pas dans les cafés mais à l'int-, à l'extérieur

Ensuite nous avons observé plein de cas où les interlocuteurs *posent des questions* à un interlocuteur pour lui encourager à développer son idée. Dans ces cas, nous pouvons noter comment les stratégies communicatives peuvent assister l'apprentissage du français. Dans l'exemple 2, les participants du groupe D posent des questions l'un à l'autre pour déterminer ce qui est typiquement français sur une des images.

**Exemple 2** : Poser des questions

D1 : mais, *est-ce que c'est français ?*

D2 : c'est à Paris, Champs-Élysées

D3 : oui

D2 : et aussi métro

D1 : oui

D3 : et shopping

D1 : les *les* vêtements

D2 : *c'est parisien ?*

D1 : oui  
D2 : *pourquoi ?*  
D1 : le mode  
D3 : oui le mode  
D2 : aah oui

Un dernier type de stratégie coopérative que nous avons identifié dans le corpus, c'est *le contrôle du succès* dont parle le CECR. Dans l'exemple suivant, D2 contrôle que la communication est passée et que D3 a compris la signification du mot qu'elle vient de dire. L'exemple constitue un bon exemple de ce dont parle Cohen (1994, cité dans Tornberg, 2009 : 86), que lors d'une communication apprenant-apprenant, les interlocuteurs peuvent se compléter les uns les autres : le locuteur le plus expérimenté peut assister les locuteurs moins expérimentés verbalement.

**Exemple 3** : Le contrôle du succès

D2 : je pense c'est très parisien le photo  
D1 : oui  
D2 : *tu sais « parisien », D3 ?*  
D3 : mm  
D2 : c'est Paris, parisien

Dans l'extrait, nous voyons que D2 vérifie que D3 a compris le mot qu'elle vient de dire en lui le demander. Rappelons que D2 est le participant du groupe D qui est très motivé en français et là elle montre qu'elle est aussi très engagée dans la tâche et explique à son interlocuteur ce que le mot « parisien » signifie.

### 5.1.2 Stratégies plurilingues

Cette catégorie de stratégies inclut toutes les stratégies communicatives qui font référence aux autres langues que le français, par exemple, au suédois ou à l'anglais. Dans l'exemple 4, C2 trouve trop difficile à exprimer ce qu'il veut et donc recourt au suédois. Heureusement, C1 lui propose la phrase en français. Encore une fois, nous voyons un exemple de comment les stratégies communicatives peuvent assister l'apprentissage du français. Le phénomène, *l'alternance codique* (voir section 2.2.2), fonctionne ainsi comme stratégie communicative compensatoire en communication en langue étrangère avec un autre apprenant qui partage une langue de référence.

**Exemple 4** : L'alternance codique

C1: ils sont heureux - moi j'sais pas! qu'est-ce qu'il y a dans l'image qui est français ? --- peut-être la Seine? et ça ça c'est la Seine peut-être ?

C2: mm je sais pas

C1: peut-être

C2: ehm --- *dom ser ganska franska ut*

C1: eh ils ressemblent des français, oui

Une deuxième stratégie plurilingue que nous avons remarqué dans notre corpus, c'est la traduction littérale, qui peut se produire de la manière suivante :

**Exemple 5** : La traduction littérale

D2 : c'est parisien ?

D1 : oui

D2 : pourquoi ?

D1 : le mode

D3 : oui le mode

D2 : aah oui

D3 : avec le *shopping sac*

D2 : oui je suis d'accord

D3 veut expliquer pourquoi il pense qu'on peut voir le mode sur l'image et il essaye avec la structure traduite littéralement de l'anglais « shopping bag ». Ses interlocuteurs comprennent ce qu'il veut dire et voilà la conversation est maintenue.

Dans l'exemple 6, D3 utilise le mot « typical » au lieu de « typique ». Il semble être question de francisation du mot anglais « typical ». Même si le mot « typical » est une construction de francisation du mot anglais « typical » au lieu des mots corrects « typique/typiquement », l'épisode montre comment les apprenants imitent leurs camarades. D3 commence à dire « typical » avec une intonation française, ensuite ses interlocuteurs l'imitent.

**Exemple 6** : La francisation

D3 : oui pas de *typical* le français

D1 : c'est un dîner, pas spécial

D2 : c'est pas *typical* français mais *typical* famille

D3 : oui *typical* famille

D1 : *typical* famille et *typical* dîner

L'exemple 6 montre qu'une stratégie de communication ne résulte pas toujours en un emploi correct, mais elle assure le maintien de la conversation. L'exemple montre ainsi qu'une stratégie communicative peut assister l'apprentissage du français.

### 5.1.3 Stratégies interlangagières

Rappelons que les stratégies interlangagières sont des stratégies qui demandent à l'apprenant d'utiliser ses connaissances actuelles en français pour communiquer ce qu'il/elle veut. Dans l'exemple 7, B2 propose un mot, une notion supérieure, lorsque B3 et B1 expriment qu'elles ne connaissent pas un certain mot en français.

**Exemple 7 :** Généralisation d'un mot à une notion supérieure

B3 : et le kalksten ah oui les « kalk » !

B1 : ah oui je sais pas comment dire ça

B2 : *la pierre* !

B1 : la pierre ?

Dans l'exemple 7, B3 ne trouve pas le mot français « calcaire » et le dit en suédois « kalk » pour voir si quelqu'un de ses interlocuteurs connaît le mot. B2 propose le mot « pierre » comme une notion supérieure. Aucun des apprenants ne connaît le mot « calcaire », mais pour maintenir la conversation, B3 propose un mot qui pourra le remplacer.

Un peu similaire à l'exemple précédent, il s'agit dans l'exemple 8 d'un cas de compensation d'un mot ou d'une structure que l'on ne connaît pas.

**Exemple 8 :** Paraphrase

B1 : dans l'image, ou des verres du vin et ça c'est typiquement français je pense

B3 : oui bien sûr. Aussi on a du, de beau chine, de beau...

B1 : oui

B3 : « china »

B1 : je sais pas comment dire, *des belles assiettes*

B3 : oui exactement

B1 aide B3 qui ne connaît pas le mot composé « porcelaine de Chine » en français, et lui propose alors une construction alternative, « des belles assiettes ». Il s'agit ici d'une paraphrase d'après la définition de Tarone (1980) ; par la description des caractéristiques ou des éléments de l'objet ou de l'action au lieu d'utiliser la structure correcte en langue cible (voir section 2.2.2). Les interlocuteurs coopèrent très bien dans l'épisode ci-dessus et maintiennent la

conversation.

#### 5.1.4 Auto-corrections

Nous retrouvons pas mal de cas d'auto-corrections dans notre corpus. Surtout les apprenants les plus forts utilisent cette stratégie. Comme nous avons vu dans la section 2.2.2, il est mentionné dans le CECR que l'utilisation d'auto-corrections peut bien prouver la capacité langagière d'un apprenant. Dans l'extrait ci-dessous, A1 et A3, qui toutes les deux ont un bon niveau de français, montrent qu'elles contrôlent consciemment leurs productions et s'autocorrigent.

**Exemple 9 :** L'auto-correction

A1: alors. ça c'est le premier tour, dans, *sur* le première photo on peut voir un homme, un jeune homme et une jeune fille

A3 : très fin fin *fine* maigre

A1 : ah oui

A3 : oui

A1 : ils sont près de la station de métro

A1 se rend compte qu'elle a utilisé la mauvaise préposition « dans » et s'autocorrigé en disant « sur ». De la même manière, A3 se rend compte, lorsqu'elle a exprimé le mot « fin » que ce n'est pas le mot qu'elle voulait dire. Elle s'autocorrigé tout de suite et dit finalement « fine », comme elle parle de la fille sur la photo.

#### 5.1.5 Stratégies réductives

Nous notons de nombreux cas où les participants se taisent. Cependant, il est difficile à estimer lorsqu'ils ne parlent pas, s'ils n'ont rien à ajouter ou s'ils évitent le sujet parce qu'ils ne trouvent pas les mots ou parce qu'ils ne sont pas assez motivés pour la tâche. Cependant, comme nous avons expliqué dans la section 4.5, nous avons calculé toutes les fois où un participant abandonne son message, c'est-à-dire, tous les cas où un participant commence à dire quelque chose ou essaie plusieurs fois pour chercher le mot ou la structure désirée mais, finalement, se tait. L'exemple 10 présente un épisode qui montre des *stratégies réductives*. Les deux participants C1 et C2 essaient d'abord de reformuler leurs énoncés, alors lorsqu'ils trouvent trop difficile à dire ce qu'ils souhaitent, ils hésitent, et finalement se taisent au milieu des énoncés. Il semble qu'ils aient décidé de réduire leurs buts communicatifs intentionnés et ils abandonnent le message.

**Exemple 10 : L'abandon du message**

C2: hmm c'est peut être en Normandie ou le --- ?

C1: je crois que je...

C2: le Côte-d'Azur

C1: non

C2: mais il n'y a pas beaucoup de soleil

C1: mais les les maisons sont, je je me souviens que eh --- (*abandon*) je ne sais pas c'est --- (*abandon*) oui c'est peut-être Côte d'Azur --- je sais pas

C2: mais le le les maisons sont vraiment françaises

C1: oui

C2: c'est le style --- (*abandon*) numéro six ?

C1: oui

C2: c'est --- ?

C1: ça c'est vraiment parisien

Nous avons jusqu'ici regardé comment les stratégies que nous avons identifiées dans notre corpus peuvent se produire. Dans la section suivante, nous allons voir avec quelle fréquence les stratégies sont utilisées les unes par rapport aux autres.

### 5.1.6 Fréquence des stratégies

Dans le tableau 5 nous avons calculé les différents types de stratégies identifiées dans notre corpus et la fréquence avec laquelle elles se produisent, c'est-à-dire, combien d'instances nous avons identifiées dans les interactions des apprenants.

**Tableau 5.** Types et fréquence des stratégies communicatives dans le corpus

Types	Fréquence (instances)	
Stratégies compensatoires	1. Stratégies coopératives	148
	2. Stratégies plurilingues	39
	3. Stratégies interlangagières	18
	4. Auto-corrections	25
5. Stratégies réductives	72	

Comme le montre le tableau 5, les stratégies coopératives sont les stratégies les plus utilisées. Rappelons que ce sont des stratégies qui se basent sur une certaine mesure d'interaction et coopération entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Le grand nombre de stratégies coopératives peut aussi être lié à la tâche, où il faut se mettre d'accord sur une question. Ensuite, nous voyons que les stratégies réductives sont des stratégies employées dans une grande mesure. Cela pourrait être expliqué par le niveau langagier des apprenants, il semble souvent être une question de manque de vocabulaire. Les stratégies plurilingues sont utilisées plus que les

stratégies interlangagières, donc il faut conclure que l'utilisation d'autres langues de référence construit en fait une stratégie importante pour la communication apprenant-apprenant, ce qui a aussi été montré par Stoltz (2011) (voir section 2.2.2). Une condition nécessaire est que les apprenants partagent une langue de référence, ce qui est souvent le cas en salle de classe de FLE en Suède.

## 5.2 *La distribution relative des mots et la fréquence relative des stratégies communicatives*

Cette deuxième section du chapitre est consacrée aux résultats relatifs aux individus. Dans un premier temps, cette section montrera la distribution des tours de parole et des mots exprimés par chaque participant. Dans un deuxième temps, l'analyse quantitative montrera la mesure avec laquelle chaque participant utilise des stratégies communicatives.

### 5.2.1 *Groupe A*

La fréquence des différentes stratégies communicatives du groupe A est présentée dans le tableau 6. Ensuite, la distribution relative des tours de parole et des mots exprimés du groupe A est présentée dans le tableau 7.

**Tableau 6.** Fréquence des stratégies communicatives du groupe A

	Participants			Total
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A3</i>	
<b>1. Stratégies coopératives</b>	28	13	21	62
<b>2. Stratégies plurilingues</b>	1	1	2	4
<b>3. Stratégies interlangagières</b>	3	1	3	7
<b>4. Auto-corrections</b>	6	1	6	13
<b>5. Stratégies réductives</b>	5	4	4	13
<b>Total</b>	45	20	36	

Nous constatons que les stratégies les plus fréquentes dans ce graphe sont les stratégies coopératives. Les participants du groupe A n'utilisent pas beaucoup de stratégies plurilingues, ce qui peut suggérer que leurs connaissances en français sont assez élevées. Lorsqu'ils utilisent des stratégies plurilingues, ils font référence à l'anglais aussi bien qu'au suédois. Ils utilisent plus de stratégies interlangagières que plurilingues. Des stratégies réductives se produisent, avec à peu près la même fréquence pour tous les participants. Dans le tableau suivant est présentée la distribution relative des tours et des mots du groupe A.



**Tableau 7.** Distribution relative des tours et des mots du groupe A

	Participants			Total
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A3</i>	
<b>Tours (%)</b>	115 (37 %)	84 (27 %)	113 (36 %)	312 (100%)
<b>Mots (%)</b>	748 (36 %)	543 (26 %)	808 (38 %)	2099 (100%)
<b>Moyenne (mots par tour)</b>	6,5	6,5	7,2	6,7
<b>Variation</b>	1-24	1-31	1-34	1-34

Pour le groupe A, nous notons que la distribution des tours et des mots par tour est assez égale. Mais, une chose que se distingue, c'est que A1 et A3, qui ont une production de mots plus élevée que A2, sont aussi ceux qui posent beaucoup de questions et qui s'autocorrigent le plus. Cependant, quant à la redondance, A2 produit plus de mots par énoncé que A1.

En générale, les participantes du groupe A font avancer leur communication en posant beaucoup de questions, en aidant et en corrigeant l'un l'autre, ce qui se montre très efficace, dans le sens qu'ils maintiennent la conversation qui avance et qui coule bien. Elles ne rencontrent pas beaucoup de problèmes lorsqu'il s'agit de faire avancer la conversation, et elles ne produisent pas beaucoup de silences ou de pauses.

Il est aussi important de signaler que le groupe A est le seul groupe à utiliser tout le temps disponible pour la deuxième partie de la tâche (15 minutes), les participantes ont même discuté pendant 15,59 minutes. En plus du fait qu'elles se posent beaucoup de questions, les participantes développent leurs énoncés et expliquent leurs opinions en donnant des exemples et elles font aussi beaucoup de références à leurs propres expériences.

### 5.2.2 Groupe B

La fréquence des différentes stratégies communicatives du groupe B est présentée dans le tableau 8. Ensuite, la distribution relative des tours de parole et des mots exprimés du groupe B est présentée dans le tableau 9.

**Tableau 8.** Fréquence des stratégies communicatives du groupe B

	Participants			Total
	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	
<b>1. Stratégies coopératives</b>	12	8	8	28
<b>2. Stratégies plurilingues</b>		3	6	9
<b>3. Stratégies interlangagières</b>	1	2	5	8
<b>4. Auto-corrrections</b>			3	3
<b>5. Stratégies réductives</b>	6	3	3	12
<b>Total</b>	19	16	25	

Les stratégies les plus fréquentes sont les stratégies coopératives aussi pour le groupe B, souvent de poser des questions, et cette stratégie est utilisée de manière assez égale parmi les participants. B2 et B3 utilisent quelque fois des stratégies plurilingues en faisant référence à l'anglais aussi bien qu'au suédois, alors que B1, pas du tout. B1 est aussi le participant qui utilise le plus grand nombre de stratégies réductives. Cela pourrait indiquer que B1 produit moins de mots que B2 et B3. Au total, le groupe utilise presque autant de stratégies plurilingues qu'interlangagières. Dans le tableau suivant est présentée la distribution relative des tours et des mots du groupe B.

**Tableau 9.** Distribution relative des tours et des mots du groupe B

	Participants			Total
	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>	
<b>Tours (%)</b>	42 (24,5 %)	57 (33 %)	73 (42,5 %)	172 (100%)
<b>Mots (%)</b>	279 (19 %)	562 (39 %)	606 (42 %)	1447 (100%)
<b>Moyenne (mots par tour)</b>	6,6	9,9	8,3	8,4
<b>Variation</b>	1–16	1–29	1–29	1–29

Effectivement, nous voyons que B1 produit beaucoup moins de tours de parole et de mots que ses interlocuteurs et qu'elle a ainsi une moyenne de mots par tour beaucoup plus bas que B2 et B3. Une chose intéressante ici, c'est que B3, qui utilise des stratégies plurilingues ainsi qu'interlangagières avec la plus grande fréquence, produit le plus de mots ainsi qu'une moyenne élevée de mots par tour.

Comme pour le groupe A, il ne se produit pas beaucoup de silences ou de pauses chez le groupe B. La conversation coule bien et les participants font souvent référence à leurs propres expériences. Intéressant à noter est qu'ils n'ont pas utilisé tout le temps disponible pour la tâche. Pour la deuxième partie de la tâche, ils ont discuté pendant 10,11 minutes.

### 5.2.3 Groupe C

La fréquence des différentes stratégies communicatives du groupe C est présentée dans le tableau 10. Ensuite, la distribution relative des tours de parole et des mots exprimés de groupe C est présentée dans le tableau 11.

**Tableau 10.** Fréquence des stratégies communicatives du groupe C

	Participants			Total
	<i>C1</i>	<i>C2</i>	<i>C3</i>	
<b>1. Stratégies coopératives</b>	11	9	6	26
<b>2. Stratégies plurilingues</b>	2	4	1	7
<b>3. Stratégies interlangagières</b>	1	1		2
<b>4. Auto-corrrections</b>			1	3
<b>6. Stratégies réductives</b>	12	14	1	27
<b>Total</b>	26	28	9	

Pour le groupe C, les stratégies les plus fréquentes sont les stratégies coopératives et les stratégies réductives. La fréquence d'abandon du message est très élevée chez C1 et C2. Dans le tableau suivant est présentée la distribution relative des tours et des mots du groupe C.

**Tableau 11.** Distribution relative des tours et des mots du groupe C

	Participants			Total
	<i>C1</i>	<i>C2</i>	<i>C3</i>	
<b>Tours (%)</b>	72 (48 %)	57 (38 %)	21 (14 %)	150 (100%)
<b>Mots (%)</b>	505 (57 %)	291 (33 %)	92 (10 %)	888 (100%)
<b>Moyenne (mots par tour)</b>	7	5,1	4,4	5,9
<b>Variation</b>	1–25	1–13	1–8	1–25

C1 domine la conversation de groupe C. Même si C2 fait 38 % des tours, il produit seulement un maximum de 13 mots par tour, alors que C1 produit 57 % des mots. Rappelons que C1 avait vécu en France pendant un temps il y a quelques années (voir section 4.1). C3 participe très peu à la discussion. Cela peut suggérer soit qu'il est moins avancé que ses interlocuteurs à parler en français, soit qu'il n'est pas à l'aise dans le groupe, soit que ses interlocuteurs ne l'invite pas suffisamment dans la discussion.

En même temps, malgré sa contribution limitée, C3 utilise des stratégies compensatoires huit fois (y compris d'aider ses interlocuteurs la moitié des cas) et la stratégie réductive une seule fois, ce qui peut impliquer qu'au lieu d'une compétence basse du français, il s'agit ici d'un des autres facteurs suggérés dans la paragraphe précédente. En retournant à la fréquence d'abandon du message, nous notons que même si C3 le fait une seule fois, il participe très peu dans la discussion (10 % du total des mots), c'est-à-dire que, même si C1 et C2 abandonnent plus souvent ce qu'ils sont en train de dire, ils produisent quand même beaucoup plus de mots que C3.

Il se produit souvent de longues pauses dans la conversation de groupe C, souvent après un abandon de message (voir Exemple 10 dans section 5.1.5). Ils ont discuté pendant 10,2

minutes.

### 5.2.4 Groupe D

La fréquence des différentes stratégies communicatives du groupe D est présentée dans le tableau 12. Ensuite, la distribution relative des tours de parole et des mots exprimés du groupe D est présentée dans le tableau 13.

**Tableau 12.** Fréquence des stratégies communicatives du groupe D

	Participants			Total
	<i>D1</i>	<i>D2</i>	<i>D3</i>	
<b>1. Stratégies coopératives</b>	13	17	2	32
<b>2. Stratégies plurilingues</b>	10	3	6	19
<b>3. Stratégies interlangagières</b>		1		1
<b>4. Auto-corrrections</b>	3	2	1	6
<b>6. Stratégies réductives</b>	8	5	7	20
<b>Total</b>	34	28	16	

Nous voyons que les stratégies coopératives constituent les stratégies communicatives les plus utilisées. Nous avons identifié très peu de stratégies interlangagières (un seul cas), mais beaucoup de stratégies plurilingues. Les stratégies plurilingues font référence au suédois mais aussi dans une grande mesure, à l'anglais. Nous notons aussi que l'abandon du message arrive quelque fois chez tous les participants. Cependant, dans la conversation du groupe D, il se produit peu de pauses et la conversation avance et coule plutôt bien. Cependant, des stratégies réductives se produisent. Ils ont discuté pendant 12,85 minutes. Dans le tableau suivant est présentée la distribution relative des tours et des mots du groupe D.

**Tableau 13.** Distribution relative des tours et des mots du groupe D

	Participants			Total
	<i>D1</i>	<i>D2</i>	<i>D3</i>	
<b>Tours (%)</b>	81 (36 %)	94 (41 %)	53 (23 %)	228 (100 %)
<b>Mots (%)</b>	355 (32,5 %)	562 (52 %)	167 (15,5 %)	1084 (100 %)
<b>Moyenne (mots par tour)</b>	3,9	5,5	2,7	4,8
<b>Variation</b>	1–11	1–23	1–8	1–23

D2 domine la conversation, elle produit 52 % des mots. Rappelons que D2 se distingue des autres, puisqu'elle a signalé un grand intérêt pour la France et le français dans sa présentation (voir Tableau 4, section 4.1), ce qui peut évidemment influencer sur ses connaissances en français et sur son engagement dans la tâche. Nous constatons aussi que les participants qui utilisent des stratégies coopératives le plus, produisent aussi le plus des mots et et les énoncés

les plus riches (D1 et D2).

D3 participe beaucoup moins dans la conversation que ses interlocuteurs, ce qui peut suggérer qu'il est moins fort à s'exprimer en français que les deux autres. Très intéressant pour ce groupe néanmoins, c'est que souvent lorsque D3 parle, c'est à la suite d'un encouragement par D2. Elle lui pose beaucoup de questions sous forme du contrôle de succès (voir exemple 3, section 5.1.1) et lui demande de développer lorsqu'il donne son opinion.

### *5.3 Résumé et discussion des résultats*

En comparant les quatre groupes, nous notons d'abord que les groupes A et B produisent beaucoup plus de mots que les autres groupes, et que la distribution relative des tours et des mots, entre individus, est assez égale chez les deux groupes. Nous pouvons aussi constater que les stratégies coopératives ne se produisent pas autant pour les groupes C et D que pour les groupes A et B, en même temps que des stratégies réductives le font dans une plus grande mesure. Des cas distinctifs incluent que C1 produit une moyenne de mots par tour proche de celles des participants des groupes A et B ; en moyenne 7 mots par tour. Or, rappelons que C1 a vécu en France pendant un temps il y a quelques années (voir section 4.1).

Autre résultat intéressant, c'est que les groupes A et B font des références à leurs propres expériences, alors que les autres groupes, très peu, ce qui affecte la richesse de mots dans la communication. Que les participants des groupes A et B développent leurs énoncés le plus, qu'ils ont une moyenne de mots par tour plus élevée que les autres groupes, est interprété de sorte qu'ils représentent des apprenants forts pour le niveau 4, et puisqu'ils vivent en France ils ont plus d'expériences à discuter dans ce type de tâche. De la même façon, nous interprétons que C1 et D2 représentent les apprenants les plus expérimentés dans leurs groupes. Une chose qui diffère entre les deux, c'est que D2 fait beaucoup d'effort pour inclure ses interlocuteurs dans la conversation en leur posant des questions par exemple. Ainsi, contrairement au groupe C, dans lequel il y a aussi un participant qui est plus hésitant que les autres, D3 représente quand même 23 % des tours.

Les stratégies les plus fréquentes pour les groupes A et B sont des stratégies coopératives. Ce sont des stratégies du type demander de l'aide, contrôler le succès ainsi qu'aider pour encourager ses interlocuteurs. Aider et encourager ses interlocuteurs fait partie de ce qu'appelle Tornberg (2009 : 59) des stratégies socio-affectives, qui correspondent à des stratégies interactives qu'on utilise en toute interaction communicative, aussi en L1. Cela nous permet de tirer la conclusion que la fréquence élevée des questions posées par les groupes A et B, suggère qu'ils sont plus à l'aise avec le français que les autres groupes. Ce résultat indique

qu'ils ont appris à se servir de cette stratégie en langue cible, d'une manière fructueuse, ce qui est certainement un effet de leur séjour dans un pays francophone.. En outre, nous constatons que les groupes A et B utilisent avec une fréquence plus basse des stratégies plurilingues, ce qui peut aussi suggérer qu'ils maîtrisent mieux le français que les groupes C et D, et qu'ils ont appris à utiliser des stratégies interlangagières à la place.

Nous notons que les stratégies plurilingues font avancer la conversation d'une manière efficace pour les apprenants moins expérimentés lors d'une communication apprenant-apprenant, et qu'elles sont alors à considérer comme très efficaces. Au lieu d'abandonner la conversation, l'utilisation d'autres langues fait avancer la communication en langue cible, ce qui est en accord avec les conclusions de Stoltz (2011) ; que l'utilisation de la L1 est parfois nécessaire pour maintenir le déroulement de la conversation ou plutôt lorsque les apprenants manquent de vocabulaire ou veulent spécifier quelque chose aux autres. Il semble aussi que la motivation joue un rôle important pour l'engagement dans une tâche communicative, et que les apprenants sont à l'aise dans le groupe. D2, qui est très motivée, encourage ses interlocuteurs d'une manière très efficace, en posant beaucoup de questions et en vérifiant s'ils ont bien compris ce qu'elle dit. En même temps, ses interlocuteurs ne semblent pas menacés par elle, au contraire, elle les laisse aussi lui expliquer des choses, il y a une bonne ambiance et il semble que tous les participants sont à l'aise. Du coup, la conversation avance bien et tous les participants participent, même s'il semble y être une différence des connaissances langagières. Leur conversation constitue un bon exemple de ce dont parle Cohen (1994, cité dans Tornberg, 2009 : 86), que lors d'une communication apprenant-apprenant, les interlocuteurs peuvent se compléter les uns les autres : le locuteur le plus expérimenté peut assister les locuteurs moins expérimentés verbalement.

## 6. Conclusions

Pour finir, retournons maintenant à nos questions de recherche. En premier lieu, nous nous sommes demandés : « Dans quelle mesure les apprenants de FLE au niveau 4 utilisent-ils des stratégies communicatives pour résoudre une tâche communicative en salle de classe? ». Dans les conversations apprenant-apprenant analysées pour cette étude, nous avons identifié ce que des chercheurs appellent des *stratégies compensatoires*, ainsi que des *stratégies réductives*. Parmi les stratégies compensatoires nous avons identifié les stratégies suivantes : *stratégies coopératives*, *stratégies plurilingues*, *stratégies interlangagières* et *auto-corrections*. Dans notre corpus, le type de stratégies compensatoires le plus utilisé est celui de stratégies coopératives, et surtout de poser des questions aux interlocuteurs, suivi par les stratégies

plurilingues et interlangagières. Dépendant de la fréquence soit des stratégies plurilingues d'un participant, soit des stratégies interlangagières, nous avons estimé le niveau langagier du participant ; plus il utilise des stratégies interlangagières au lieu des stratégies plurilingues, plus il maîtrise le français. Quant aux stratégies réductives, nous avons constaté qu'il est difficile à estimer la mesure dans laquelle les apprenants évitent un sujet. Cependant, nous avons pu observer que l'abandon du message se produit lorsque les apprenants essaient de s'exprimer, mais se sentent incapable de continuer à cause d'une manque lexicale ou grammaticale.

En deuxième lieu, nous avons voulu savoir : « Quelles stratégies communicatives semblent efficaces pour contourner des problèmes langagiers, et/ou pour faire avancer une conversation en FLE ? ». La stratégie la plus utilisée, de poser des questions, se montre très efficace quant il s'agit de contourner des problèmes langagiers et pour faire avancer la conversation. Selon Tornberg (2009), cette stratégie fait partie des stratégies socio-affectives, qui sont des stratégies qu'on utilise également en conversant en langue maternelle. Nous concluons donc qu'il importe pour les enseignants de FLE en Suède de porter l'attention des élèves à ces stratégies, et peut-être de, très tôt, au niveau débutant, leur enseigner de formuler des questions en français, puisque cela semble constituer une compétence communicative qui peut aider les apprenants à développer leur compétences orales en FLE, notamment hors de la salle de classe. Nos résultats suggèrent aussi que les stratégies plurilingues constituent des stratégies très efficaces en salle de FLE en Suède et notamment que l'utilisation de l'anglais, deuxième langue de beaucoup d'apprenants (voir Hult, 2012 ; Stoltz, 2011), constitue une stratégie plurilingue importante pour les apprenants de FLE en Suède.

Finalement, nous nous sommes posés la question : « Quelles différences notons-nous quant à l'emploi des stratégies communicatives entre deux groupes d'apprenants ainsi qu'entre des individus où l'un a accès à la langue cible dans la vie quotidienne lors d'un séjour en France, et où l'autre est limité au français en contexte contraint de la salle de classe en Suède ? ». Nous notons très vite que les deux groupes qui apprennent le FLE en France (groupes A et B), produisent beaucoup plus de tours de parole et de mots que les deux autres groupes. D'après ce résultat, nous avons tiré la conclusion que ceux-ci représentent des apprenants plutôt forts du français au niveau 4, qui semblent stimulés par le milieu francophone qui les entoure. La différence la plus importante entre les deux catégories de groupes, c'est que les apprenants qui ont accès à la langue cible dans la vie quotidienne en plus que l'enseignement formel, utilisent des stratégies socio-affectives et des stratégies interlangagières dans une plus grande mesure, et des stratégies réductives dans une plus petite mesure, que le font les apprenants qui sont limités à la salle de classe en Suède. Ils semblent alors avoir appris

à utiliser des stratégies communicatives d'une manière fructueuse. Or, les résultats semblent indiquer qu'il n'y a pas de lien direct entre la mesure de la coopération selon si on est exposé au français en dehors de la salle de classe ou si l'on n'est pas. D2, qui apprend le FLE en Suède, constitue un bon exemple, car elle pose aussi beaucoup de questions à ses interlocuteurs. Nous osons ainsi suggérer qu'il s'agit plutôt des compétences coopératives que connaissent les participants déjà, en L1, et la mesure dans laquelle les apprenants savent se servir de ces stratégies en langue cible. Néanmoins, le transfert de ces connaissances est certainement facilité par l'expérience d'un séjour en France et par une exposition plus riche à la langue cible.

En conclusion, nous avons montré le lien entre l'utilisation des stratégies communicatives compensatoires et un fonctionnement efficace du FLE. Ainsi, nous pouvons confirmer que, comme exprimé dans le CECR, la fréquence de l'utilisation des stratégies de communication semble être une bonne manière d'estimer la compétence langagière d'un apprenant d'une langue étrangère (Conseil de l'Europe, 2005). Nous avons aussi montré que le travail en sous-groupes constitue une activité efficace pour les apprenants de FLE afin de développer leur compétence communicative et que le dynamique de group importe autant que le niveau langagier des participants lorsqu'il s'agit d'entraîner les stratégies communicatives en salle de classe de FLE ; le plus on maintient la conversation, le plus on s'entraîne à converser. Comme nous pouvons aussi constater que les stratégies communicatives peuvent être entraînées dans la salle de classe et que la compétence peut augmenter si un apprenant sait utiliser des stratégies communicatives qu'il utilise aussi en L1. Il sera alors valable pour les enseignants de FLE d'organiser des activités où leurs élèves peuvent s'engager à la discussion libre. Nous voyons que l'utilisation des stratégies communicatives en FLE est liée au développement des compétences langagières, et qu'elle constitue ainsi un aspect aussi important que la grammaire, comme l'exprime Canale et Swain (1980).

Pour une future recherche plus grande, les élèves pourraient être interviewés concernant leur utilisation des stratégies communicatives ; il serait intéressant de savoir s'ils les utilisent consciemment et s'ils pensent que leur enseignant leur fait remarquer l'utilisation des stratégies communicatives en FLE. Ils pourraient même écouter leurs communications enregistrées et donner des commentaires. Pour avoir une image plus détaillée encore, les enseignants des élèves enregistrés pourraient être interviewés, concernant leur enseignement de ces stratégies ; comment interprètent-elles le plan d'études quant'aux stratégies communicatives et comment les enseignent-elles ?



## Références

- Bialystok, E. (1984). « Strategies in Interlanguage learning and performance ». Dans A. Davies, C. Cramer and A.P.R. Howatt (Éds.), *Interlanguage* (p. 37-48). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford and Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics* 1 :1, p. 1-47.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en lanuge étrangère*. Bruxelles: Peter Lang SA.
- Causa, M. (2007). « Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique ». *Le Français dans le Monde* 351 : mai, p. 18-19.
- Cohen, E. (1994). *Designating groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York : Teachers College Press.
- Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Defays, J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont: Pierre Mardaga éditeur.
- Færch, C. & G. Kasper. 1980. « Processes and Strategies in Foreign Language learning and Communication ». *Interlanguage Studies Bulletin* 5 :1, p. 47-118.
- Færch, C. & Kasper, G. (1983). « Plans and strategies in foregin language communication ». Dans Færch, C. And G. Kasper, (Éds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (p. 20-60). London: Longman.
- Flyman Mattson, A. (2003). *Teaching, learning, and student output. A study of French in the classroom*. Thèse de doctorat, Université de Lund (Lund, Suède).
- Hult, F. (2012). « English as a transcultural language in Swedish policy and practice ». *TESOL QUARTERLY* 46 :2, p. 230-257.
- Hymes, D. H. (1972). « On communicative competence ». Dans J. Pride and J. A. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (p. 95-125). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Jidong, G. (2011). « Empirical studies on L2 communication strategies over four decades: looking back and ahead ». *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)* 34:4, p. 89-106.

- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. & Porter, P. 1985. « Group work, interlanguage talk, and second language acquisition ». *TESOL Quarterly* 19 :2, p. 207-28.
- Poullisse, N. (1993). « A theoretical account of lexical communication strategies ». Dans R. Schreuder & B. Weltens (Éds.), *The bilingual lexicon*. (p. 157-189). Amsterdam: John Benjamins.
- Skolverket (2014a) *Ämnes- och Läroplaner/Ämne- Moderna språk* : <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>, site consulté le 10 août 2016.
- Skolverket (2014b) *Handledning. Europeisk språkportfolio 6-16 år* : <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/stod-i-undervisningen/europeisk-sprakportfolio-1.83490>, site consulté le 10 août 2016.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme. Coding conventions and applications*. NCELTR, Macquarie University, Sydney.
- Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. Thèse de doctorat, Université de Linné (Växjö, Suède).
- Swain, M. (1985). « Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development ». Dans S. M. Gass et C. Madden (Éds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Tarone, E. (1980). « Communication strategies, foreigner talk, and repair in Interlanguage ». *Language Learning* 30 :2, p. 417-31.
- Tavakoli et al. (2011). « The effect of explicit strategy instruction on L2 oral production of Iranian intermediate EFL learners : focusing on accuracy, fluency complexity ». *Journal of Language Teaching and Research* 2 :5, p. 989-997.
- Tornberg, U. (2009). *Språkdiraktik*. (4<sup>ème</sup> éd.). Kristianstad : Gleerups Utbildning AB.
- Turnball, M. (2006). « Employons *le français* en français de base! ». *The Canadian Modern Language review* 62 :4, p. 611-628.