

## Table des matières

1. Introduction .....	2
1.1 Le but du mémoire .....	3
1.2 Le plan du mémoire.....	4
2. Méthode utilisée.....	4
2.1 Les principes de sélection .....	5
2.2 Le processus de recherche .....	5
3. Cadre théorique .....	6
3.1 La compétence communicative et la stratégie de communication .....	7
3.2 Stratégies de communication dans le programme de langues étrangères .....	9
3.3 Points problématiques et facteurs influents .....	13
4. Résultats de la revue de littérature .....	16
4.1 Les méthodes d'enseignement.....	17
4.2 Les facteurs contribuant à l'enseignement des stratégies de communication .....	26
5. Discussion et conclusion.....	33
6. Bibliographie.....	38

## 1. Introduction

On a coutume de dire que « Tous les débuts sont difficiles ». En prenant la perspective d'une future enseignante de français langue étrangère (FLE) cela vaut particulièrement pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, ce qui est un défi pour beaucoup d'élèves. Un des problèmes que l'apprenant d'une nouvelle langue rencontre est le manque de mots, car on est souvent obligé de se débrouiller avec un vocabulaire relativement restreint. Dans ces situations communicatives (orales ou écrites), il faut qu'on sache utiliser des stratégies pour pouvoir soutenir la communication, alimenter la conversation et faire passer un message qu'on veut exprimer de quelque manière que ce soit. Ces stratégies s'appellent des stratégies de communication dans l'enseignement des langues étrangères (Hedge, 2000 : 52 ; Tornberg, 2009 : 56 ; Yule, 2014 : 194, 288). Elles font partie de la compétence stratégique qui à son tour appartient à la compétence communicative (Hedge, 2000 : 52 ; Yule, 2014 : 194, 298). Ce dernier concept, la compétence communicative, a influencé le système scolaire suédois pendant les dernières décennies, en particulier le programme de langues étrangères (pour l'école obligatoire et le lycée) (Malmberg, 2001 : 16-19). Ce qu'on appelle le formalisme, où on a mis l'accent sur la forme, c'est-à-dire la grammaire et la traduction, a peu à peu sous l'influence du Conseil de l'Europe reculé devant une perspective plus pragmatique, fonctionnelle et interactive (*ibid.*). Le point central de cette perspective est l'apprenant actif – le but est qu'il apprenne à utiliser la langue (inter-)activement. En conséquence on trouve dans ces programmes de langues étrangères, parmi d'autres, l'objectif que l'enseignant est obligé de donner à l'apprenant la possibilité de l'acquisition (ou du développement) des stratégies de communication (Skolverket<sup>1</sup>, 2011 : 1). En plus le programme de langues étrangères prescrit non seulement que les stratégies de communication soient enseignées aux élèves (voir le contenu d'enseignement « *Reception* », « *Produktion* »), mais aussi que l'usage des stratégies par les élèves soit noté par les professeurs (voir la rubrique « *kunskapskrav* ») (*ibid.*). En pratique, l'auteur de ce mémoire a fait l'expérience que les professeurs des langues étrangères semblent réfléchir à ce but du programme et en discuter bien souvent. Surtout l'enseignement pratique des stratégies est au centre de ces

---

<sup>1</sup> Skolverket est l'Agence nationale de l'Éducation suédoise. Tous les textes de Skolverket utilisés dans cette thèse ont été traduits par nous.

réflexions. Souvent ils se demandent si l'enseignement actif des stratégies est possible ou si cela est un processus qui se passe « dans la tête » des élèves et qui ne peut pas être influencé ou évalué. Voici la problématique fondamentale de la présente étude.

Les stratégies de communication ont fait l'objet des recherches dès la fin des années 70 (Tornberg, 2009 : 56) mais il semble que les recherches antérieures ont le plus souvent été concentrées sur l'identification des stratégies de communication différentes, leur apparence et l'usage par les apprenants (par ex. Higuera González, 2009 ; Jamshidnejad, 2011 ; Ruokonen, 2014 ; Shinka Vikström, 2014, etc.). Cela veut dire que la perspective prise dans la plupart des études est celle de l'apprentissage et des élèves, ce qui n'est pas vraiment surprenant car la perspective dans le champ de la pédagogie a changé pendant les dernières décennies d'une focalisation sur le professeur et les méthodes d'enseignement à une focalisation sur les élèves et l'apprentissage (Börjesson, 2012 : 2). Cependant, dans le présent mémoire nous avons l'intention de donner un aperçu de la recherche portant sur l'enseignement méthodique des stratégies de communication parce que la question semble assez importante pour une future enseignante de FLE. En conséquence, on tentera de contribuer à la recherche existante avec une compilation des résultats scientifiques en ce qui concerne l'enseignement des stratégies de communication prenant en général la perspective du professeur. Plus précisément on se posera les questions formulées dans la section suivante.

## 1.1 Le but du mémoire

Le but de l'étude est d'examiner ce que la recherche antérieure révèle sur l'enseignement des stratégies de communication dans les langues étrangères. Le but est concrétisé dans les questions de recherche suivantes :

- 1.- Comment l'usage des stratégies de communication peut-il être enseigné et quelles méthodes existent qui contribuent à l'apprentissage et l'usage des stratégies par les élèves ?
- 2.- Quels facteurs sont susceptibles de créer des conditions favorables pour l'acquisition et l'utilisation des stratégies de communication ?

## 1.2 Le plan du mémoire

La section précédente dans laquelle le but du mémoire a été présenté sera suivie de la description de la méthode utilisée, y compris les principes de sélection qui délimitent la littérature utilisée pour répondre aux questions de recherche. Dans la même section sera expliquée le processus de recherche qui comprend la sélection des bases de données et le choix des mots clé utilisés sera illustré. Ensuite l'arrière-plan théorique sera présenté sous la rubrique « cadre théorique ». Cette partie du travail décrit les stratégies de communication, des points problématiques liés à l'enseignement des stratégies (usage conscient ou non, pouvant être enseignés ou non, etc.) et met ces problématiques dans une perspective plus large d'enseignement des langues étrangères et du système scolaire suédois. Après, les résultats de la revue de littérature seront présentés d'une manière qualitative et on terminera par la dernière partie qui est composée d'une discussion des résultats menant aux conclusions.

## 2. Méthode utilisée

Ce mémoire peut être considéré comme une étude préalable à un deuxième mémoire suivant celui-ci, portant sur le même sujet mais basé sur une étude empirique et utilisant les résultats découverts ici comme point de départ (Eriksson Barajas, Forsberg et Wengström, 2013 : 25). À cet effet on mènera dans la présente étude une revue systématique de la recherche existant dans ce champ scientifique, comme le décrivent Eriksson Barajas *et al.* (2013 : 26-34). Cela veut dire qu'on examine systématiquement des études scientifiques et pertinentes pour le sujet de cette étude : l'enseignement des stratégies de communication dans l'enseignement des langues étrangères en cadre scolaire. De cette façon, les questions de recherche seront discutées à l'aide des résultats de recherche scientifique publiés. Ce type d'étude exige la description claire et précise des critères et méthodes qu'on a choisis d'utiliser pour la recherche et la sélection des articles (*idem.* : 27) qui seront présentés dans les sections suivantes. L'objectif d'une revue systématique est de compiler tous les résultats scientifiques pertinents pour le sujet choisi, mais la taille du corpus dépendra aussi des restrictions externes comme des raisons pratiques ou économiques (*ibid.* : 28 ; 31). Finalement c'est le chercheur qui décide quelles études seront incluses parce qu'elles remplissent les exigences posées à la pertinence des recherches (*ibid.*).

## 2.1 Les principes de sélection

Comme l'étude porte sur l'enseignement méthodique des stratégies de communication dans les langues étrangères en cadre scolaire, elle sera concentrée sur les textes pertinents pour ce sujet. Cela signifie que les textes devraient présenter des résultats scientifiques concernant la méthodologie utilisée pour enseigner les stratégies de communication dans les langues étrangères. Même si le principal centre d'intérêt du mémoire est l'enseignement du français langue étrangère (FLE), l'étude ne se focalisera pas seulement sur la recherche portant sur l'enseignement de celui-ci mais les autres langues étrangères enseignées à l'école suédoise seront également incluses. C'est-à-dire l'espagnol, l'allemand et même l'anglais sont d'autres langues d'intérêt. On devrait mentionner aussi que même si l'étude prend la perspective de l'enseignant et non pas de l'apprenant, les deux processus sont liés l'un à l'autre. L'apprentissage et l'enseignement peuvent être considérés comme les deux côtés de la même pièce – l'un ne se passe pas sans l'autre. Les études consultées porteront ainsi potentiellement sur les deux aspects qui ne sont pas tout à fait séparables.

## 2.2 Le processus de recherche

En ce qui concerne les bases de données qui seront consultées, l'étude prend en considération les recommandations de Eriksson Barajas *et al.* (2013 : 75-78) et le fait qu'on essaiera de trouver des études en français. Premièrement on a *ERIC (Educational Resources Information Center)*, une base de données particulièrement pertinente en ce qui concerne l'éducation, la pédagogie et la psychologie (Eriksson Barajas *et al.*, 2013 : 75) et pour cela appropriée pour notre sujet portant sur la didactique des langues étrangères. Ensuite, la base de données *Google Scholar* sera utilisée. Celle-ci spécialisée dans des textes scientifiques, donnant des résultats d'un éventail assez vaste. On se concentrera sur les études pertinentes et accessibles en texte intégral parmi les 100 premiers résultats proposés pour des raisons pratiques (comme le manque de temps et l'ampleur du travail). On emploiera également deux catalogues universitaires : *Libris* est un catalogue suédois de littérature scientifique et universitaire qui permet de trouver des études disponibles en Suède sur le sujet abordé en ce qui concerne le cadre théorique mais aussi la recherche menée. *Sudoc*, le catalogue du Système Universitaire de Documentation, contient des informations concernant entre autres des livres, thèses et revues français étant ainsi approprié à consulter pour la présente étude. Et finalement le moteur de recherche de la bibliothèque de

l'Université de Dalécarlie *Summon* sera utilisé, pour trouver des études pertinentes et scientifiques. Le corpus étudié est limité aux articles publiés dans les journaux académiques et autres textes scientifiques. Dans certains cas, on trouvera de la littérature qui fait référence aux autres recherches et là on utilisera la recherche manuelle en cherchant ces études pertinentes pour notre sujet (voir Eriksson Barajas *et al.*, 2013 : 74).

Dans ces bases de données on cherchera des résultats avec des mots-clés en français, suédois et anglais pour recevoir des résultats plus nombreux. On utilisera ainsi « stratégies de communication » et « enseignement » et « langue étrangère » en français ; « kommunikationsstrategier » et « undervisning » et « främmande språk » en suédois ; « communication strategies » « foreign language teaching » « education » « french » en anglais.

Le tableau en annexe A présente la liste des résultats reçus en cherchant à l'aide des mots-clés montrés dans la deuxième colonne. Sous la rubrique « Les ouvrages trouvés par pertinence » on trouve le nombre de résultats de recherche et la dernière colonne (« Les ouvrages qui font partie du corpus ») comporte les titres des recherches trouvées pertinentes pour l'étude actuelle qui sont présentés dans la section « Résultats de la revue de littérature ». La sélection des études a été faite selon trois critères liés à l'objectif de cette étude. Premièrement (et le plus important) il fallait qu'elles répondent dans une certaine mesure à la question « **Comment** enseigner les stratégies de communication ? », c'est-à-dire qu'on trouve des indices sur la méthode employée. Deuxièmement il a été jugé essentiel que les études prennent la perspective de l'enseignant car c'est la spécialité du présent travail. Et dernièrement, l'ambition a été de trouver avant tout la recherche effectuée dans les salles de classe (suéd. *klassrumsnära forskning*) parce qu'elle promet des résultats concrets testés et plus fiables. Pour déterminer si les recherches tombaient sous ces catégories les abstracts et parfois l'introduction et les résultats des articles ont été lus par l'auteure de ce mémoire.

### 3. Cadre théorique

Pour que le lecteur de ce travail comprenne mieux le contexte de l'étude, cette section sera premièrement consacrée à la définition de certains concepts, comme la « compétence stratégique », « stratégie de communication » et « stratégie d'apprentissage ». Cela sera fait en délimitant le cadre scolaire dans lequel ces notions sont intégrées. On donnera ainsi une brève

description du programme de langues étrangères à l'école suédoise et de ses objectifs concernant l'enseignement et la notation des stratégies de communication. Et finalement certains facteurs ou points problématiques concernant les stratégies de communication seront indiqués.

### 3.1 La compétence communicative et la stratégie de communication

Comme déjà mentionné dans l'introduction de ce travail, les stratégies de communication font partie de la compétence stratégique qui, à son tour, est encadrée par le concept général de la compétence communicative.

En contexte scolaire et dans l'enseignement des langues, c'est le conseil de l'Europe qui a poussé pour le développement vers une salle de classe (inter)-active où on se concentre sur les fonctions du langage (Tornberg, 2015 : 54). C'est-à-dire l'usage de la langue par les apprenants est devenu l'objectif principal plutôt que la maîtrise des aspects formels (*ibid.*). En 2001 le conseil a publié un document dénommé *Cadre européen commun de référence pour les langues-Apprendre, Enseigner, Évaluer* (CECRL, 2001). Ce document donne un aperçu des domaines et compétences que l'enseignement de langues étrangères devrait couvrir et évaluer selon le Conseil (Tornberg, 2015 : 55). Nous y trouvons intégrées d'une façon ou d'une autre les six compétences abordées par Joe Sheil dans *Communication in the Modern Languages Classroom* (1988). Ces compétences constituent ce qu'on appelle la compétence communicative (Tornberg, 2015 : 55). Ce sont, parmi d'autres, la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique (Tornberg, 2015 : 55). L'importance de la dernière notion a été soulignée par Canale et Swain en 1980 qui la définissent comme « la façon de maîtriser une situation communicative authentique et de garder le canal de communication ouvert ».<sup>2</sup> Dans ce but le locuteur utilise des stratégies compensant son manque de connaissances linguistiques qui sont appelées les stratégies de communication et précisées comme étant des « stratégies verbales et non verbales pouvant être mises en œuvre pour compenser les ruptures communicationnelles à cause des variables de performance ou des compétences insuffisantes »<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Notre traduction. En original : « how to cope in an authentic communicative situation and how to keep the communicative channel open » (Canale & Swain, 1980 : 30).

<sup>3</sup> Notre traduction. En original : « verbal and nonverbal strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence » (Canale & Swain, 1980 : 30).

(voir aussi Tornberg, 2015 : 55-56 ; Dörnyei, 1995 : 56, Færch & Kasper, 1983 : xx ; Hedge, 2000 : 52).

Tornberg (2015 : 57) et Dörnyei & Scott (1997 : 177 et suivants) soutiennent que la recherche sur les stratégies de communication peut être classée dans différents groupes en fonction des perspectives proposées. D'une part, on trouve la perspective psycholinguistique, selon laquelle il s'agit d'un processus cognitif se déroulant dans l'individu qui détecte un problème dans la réalisation de son objectif communicatif et qui essaie de le résoudre à l'aide des stratégies de communication (Tornberg, 2015 : 57). La définition d'une stratégie de communication correspond de ce fait ici à celle de Færch et Kasper (1983 : 36) : « Les stratégies de communication sont des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente comme un problème à l'individu pour atteindre un objectif communicatif particulier »<sup>4</sup>. D'autre part, on parle de la perspective interactive où l'interaction entre des interlocuteurs est mise en valeur. L'idée est que le problème se résout par la collaboration des interlocuteurs qui, tous les deux, veulent soutenir la conversation (Tornberg, 2015 : 57). En examinant le programme des langues étrangères pour le lycée (Skolverket, 2011) et d'autres documents publiés par l'Agence nationale de l'Éducation suédoise (Börjesson, 2012), on trouve des indications que c'est la première perspective qui est principalement soutenue dans les directives nationales pour l'enseignement des langues étrangères. On discutera cette question plus en détail dans la section qui suit (3.2).

En ce qui concerne la catégorisation des différentes stratégies de communication, on trouve une multitude de taxonomies différentes (Dörnyei & Scott, 1997 : 196-197) qui, en général, représentent des stratégies plus ou moins similaires tombant sous une des deux catégories : « les stratégies de réduction » (angl. *reduction strategies*) ou « les stratégies de réalisation » (angl. *achievement strategies*) (*ibid.* : 195 et suivants). Le premier type est aussi nommé les stratégies d'évitement (de risque) car c'est exactement ce que le locuteur fait en les utilisant – il évite des risques et adapte le contenu communicatif à ses moyens linguistiques disponibles (*ibid.* : 195 ; Hedge, 2000 : 53). Cela a pour conséquence qu'il esquive par exemple des sujets ou certaines formes grammaticales, qu'il modifie ce qu'il voulait exprimer ou qu'il abandonne complètement

---

<sup>4</sup> Notre traduction. En original : « communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal » (Færch & Kasper, 1983 : 36).



la conversation (*ibid.*). Le deuxième type signifie le contraire, le locuteur essaie de transmettre son message malgré ses lacunes linguistiques « en étendant ou manipulant le système linguistique disponible »<sup>5</sup> (*ibid.*). Cela pourrait entraîner une alternance de code linguistique, une traduction littérale, l'invention d'un mot, des paraphrases, des généralisations etc. (voir Dörnyei & Scott, 1997 : 196 ; Dörnyei 1995 : 58 ; Willems, 1987 : 355 pour des listes plus détaillées).

Il ne rentre pas dans le cadre du présent travail de décrire les différentes stratégies en détail, car la présente étude est concentrée sur leur enseignement en général (suivant les instructions données dans les documents officiels comme le programme de langues étrangères). Toutefois, il faut mentionner deux caractéristiques communes pour toutes les stratégies de communication : elles semblent être « orientées vers (la solution d') un problème » (ang. *problem-orientedness*) et l'usage est lié au « facteur de in-/conscience » (ang. *sub/consciousness*), c'est-à-dire si le locuteur est conscient ou non du fait qu'il utilise des stratégies (et lesquelles) éventuellement intériorisées et automatisées en ce qui concerne leur usage. Le dernier facteur est un aspect controversé (voir section 3.3) (Færch & Kasper, 1983 : 31-36 ; Dörnyei & Scott, 1997 : 182-185).

### 3.2 Stratégies de communication dans le programme de langues étrangères

Dans une publication de l'Agence nationale de l'Éducation suédoise (*Skolverket*) rédigée par Lena Börjesson en 2012, on trouve une définition assez vaste des stratégies pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères : « C'est une notion large et multidimensionnelle qui porte sur comment on fait, et comment on peut faire, pour apprendre et pratiquer des langues [étrangères], c.-à-d. il s'agit des différentes méthodes et actions pour l'apprentissage et la communication »<sup>6</sup>. Cette définition générique contenant les deux types de stratégies (d'apprentissage et de communication) se reflète dans le programme de langues étrangères où on ne trouve pas non plus des instructions exactes en ce qui concerne la façon d'enseigner des stratégies concrètes mais plutôt des formulations générales faisant référence aux différentes sortes de stratégies.

---

<sup>5</sup> Notre traduction. En original : « by extending or manipulating the available language system » (Dörnyei & Scott, 1997 : 195).

<sup>6</sup> Notre traduction. En original : « Det är ett brett och mångfacetterat begrepp, som handlar om hur man gör, och kan göra, när man lär sig språk och när man använder språk, dvs. om olika metoder och handlingssätt för lärande och kommunikation ». (Börjesson, 2012 : 1).

En tenant compte des caractéristiques significatives des stratégies de communication mentionnées ci-dessus (axées sur les problèmes), on y trouve sous chacune des trois catégories du programme de langues étrangères (l'objet du sujet (suéd. *Ämnets syfte*), le contenu central (suéd. *Centralt innehåll*) et les exigences pour les notes (suéd. *Kunskapskrav*)) des formules concernant ces stratégies.

Sous la rubrique « l'objet du sujet » (suéd. *Ämnets syfte*) on lit :

L'enseignement donnera l'occasion aux élèves de développer une compétence communicative diversifiée. Cette compétence communicative comprend également la confiance pour s'exprimer dans la langue étrangère et *savoir utiliser différentes stratégies pour soutenir la communication et pour résoudre des problèmes* quand les connaissances linguistiques sont insuffisantes.<sup>7</sup> [C'est nous qui soulignons.]

Entre outre, le contenu d'enseignement doit mener à l'apprentissage « des stratégies pour résoudre des problèmes linguistiques, par exemple à l'aide des reformulations ou explications »<sup>8</sup> et « des stratégies pour contribuer et participer activement aux conversations ».<sup>9</sup> Et finalement dans les exigences pour la note A, ce qui est la meilleure note dans le système scolaire suédois (suéd. *Kunskapskrav Betyget A*), il est prescrit que « l'élève sélectionne et utilise des stratégies qui fonctionnent bien et qui résolvent les problèmes et améliorent l'interaction et la développent de manière constructive »<sup>10</sup>. Ces stratégies ne sont pas, cependant, les seules stratégies qu'il faut enseigner et apprendre selon le programme. On a aussi des stratégies d'apprentissage. L'objectif est ainsi également « d'apprendre comment apprendre les langues dans et en dehors de la classe »<sup>11</sup> et « de comprendre comment on cherche, évalue, sélectionne et acquiert du contenu provenant de différentes sources pour obtenir des informations, des connaissances et des expériences »<sup>12</sup>. Il faut de même développer « des stratégies pour comprendre »<sup>13</sup> et que « l'élève

---

<sup>7</sup> Notre traduction. En original : « Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. [...] I den kommunikativa förmågan ingår även språklig säkerhet och att kunna använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till ». (Skolverket, 2011).

<sup>8</sup> Notre traduction. En original : « Strategier för att lösa språkliga problem, till exempel med hjälp av omformuleringar och förklaringar ». (Skolverket, 2011).

<sup>9</sup> Notre traduction. En original : « Strategier för att bidra till och aktivt medverka i samtal ». (Skolverket, 2011).

<sup>10</sup> Notre traduction. En original : « Dessutom väljer och använder eleven väl fungerande strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen och för den framåt på ett konstruktivt sätt ». (Skolverket, 2011).

<sup>11</sup> Notre traduction. En original : « Undervisningen ska dessutom bidra till att eleverna utvecklar [...] kunskaper om hur man lär sig språk i och utanför undervisningen ». (Skolverket, 2011).

<sup>12</sup> Notre traduction. En original : « att eleverna utvecklar förståelse av hur man söker, värderar, väljer och tillägnar sig innehåll från olika källor för information, kunskaper och upplevelser ». (Skolverket, 2011).

<sup>13</sup> Notre traduction. En original : « Strategier för att uppfatta [...] och förstå [...] ». (Skolverket, 2011).

sélectionne et utilise dans une certaine mesure les stratégies d'écoute et de lecture »<sup>14</sup>. La publication de l'Agence nationale de l'Éducation suédoise (Börjesson, 2012) mentionnée ci-dessus traite des stratégies de lecture et d'écoute (p. 5-9), pour l'apprentissage des mots (p.9-11), pour une approche critique des matériaux (p.11-13), pour la communication orale (p.13-16) et écrite (p.16-17). C'est l'avant-dernière section qui contient les stratégies de communication.

Il ressort ainsi de cela que l'Agence nationale de l'Éducation suédoise prescrit deux types de stratégies concernant le contenu de l'enseignement et de l'évaluation. Ce sont les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication (Færch & Kasper, 1983 : 2, 16). D'après Dörnyei (2005 : 165) l'apprentissage stratégique exige un effort ciblé et conscient de la part de l'apprenant pour choisir et pratiquer des techniques d'apprentissage considérées comme efficaces pour l'apprentissage des langues. Selon Corder la différence entre les deux types de stratégies est que les premières contribuent au développement de l'interlangue<sup>15</sup> de l'apprenant tandis que la deuxième catégorie est utilisée par l'apprenant quand il est confronté à des difficultés car ses buts communicatifs dépassent ses moyens communicatifs (Færch & Kasper, 1983 : 2, 16.). Dans cette perspective on pourrait dire que les stratégies d'apprentissage précèdent les stratégies de communication. Cela est aussi le cas pour la définition donnée par Claude Springer (1999 : 46) : « les stratégies de communication visent la résolution de problèmes dans une situation donnée, et à court terme, tandis que les stratégies d'apprentissage visent l'acquisition de procédures génériques fiables pouvant aboutir à l'automatisation de la résolution de types de problèmes ». Mais il note aussi que Pierre Bange constate qu'« il y a congruence entre communication et apprentissage » ». Pour cet auteur, les stratégies de communication ont pour résultat 'soit un élargissement de l'interlangue (...), soit une automatisation, un réglage de l'interlangue', elles peuvent aussi devenir des stratégies d'apprentissage » (*ibid.*). Il n'est donc pas si facile de distinguer l'une de l'autre.

Il y a des cas où les stratégies de communication sont incluses dans les stratégies d'apprentissage et vice versa, le point de vue étant que c'est difficile de discerner les deux processus :

---

<sup>14</sup> Notre traduction. En original : « [...] väljer och använder eleven i viss utsträckning strategier för lyssnande och läsning ». (Skolverket, 2011).

<sup>15</sup> Voir Porquier, R., 1979 : 39-40 pour une explication du terme.

l'apprentissage et l'usage, car ils sont liés d'une façon ou d'une autre (Dörnyei, 1995 : 60). Par exemple, la classification de Tarone des stratégies de communication comporte comme une troisième catégorie les stratégies d'apprentissage qui, selon Oxford (1990), sont « des mesures prises par les apprenants de langue seconde et étrangère pour contrôler et améliorer leur propre apprentissage » (p.ix). Dörnyei (1995 : 60) constate que même si ces stratégies ont des fonctions différentes, la distinction est compliquée par le fait qu'« une grande partie de l'acquisition de la langue se produit en prenant une part active dans la communication réelle et les stratégies de communication aident les apprenants à le faire et ainsi (a) d'obtenir de la pratique, et (b) d'obtenir de nouvelles informations en testant ce qui est permis ou approprié ».<sup>16</sup> Ainsi, c'est Tarone (1980) qui indique que dans leur usage réel, toutes les stratégies de communication peuvent servir à des fins d'apprentissage (*ibid.*). C'est pour cette raison que Oxford (1990) inclut les stratégies de compensation dans sa classification des stratégies d'apprentissage (*ibid.*).

Comme nous l'avons vu ci-dessus (voir aussi annexes B et C) le programme scolaire de langues étrangères semble indiquer que, même si ces formules se trouvent aussi sous la rubrique « production et interaction » (suéd. *Produktion och interaktion*), c'est l'individu qui doit compenser ses lacunes linguistiques et qui doit contribuer à la communication d'une façon stratégique. On peut donc conclure que c'est la perspective psycholinguistique (voir section 3.1) qui prédomine dans les documents officiels de l'Agence nationale de l'Éducation suédoise. De plus, par ce que Lena Börjesson (2012 : 2) exprime dans sa publication, il devient également clair que l'Agence nationale de l'Éducation préconise un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage et de communication.

La présente étude se concentrera sur les stratégies de communication pour deux raisons : 1) selon l'auteure ces stratégies sont problématiques en termes d'enseignement et de théories sur la façon dont les élèves peuvent apprendre à les utiliser 2) Karin Lindqvist (2015) a étudié le travail des enseignants de français avec des stratégies en général en cadre scolaire suédois et notre mémoire pourrait apporter une nouvelle contribution en mettant l'accent sur les stratégies de communication.

---

<sup>16</sup> Notre traduction. En original : « A great deal of language attainment takes place through taking an active part in actual communication, and CSs help learners to do so and thus (a) to obtain practice, and (b) to gain new information by testing what is permissible or appropriate ». (Dörnyei, 1995 : 60)

Enfin il faut remarquer que les seules stratégies que les enseignants sont probablement supposés enseigner ou détecter (pour la notation) sont les stratégies de réalisation (ang. *achievement strategies*) car les stratégies de réduction ou d'évitement (ang. *reduction strategies*) ne sont généralement pas perçues comme contribuant à l'acquisition de la langue ou à la négociation du sens dans une conversation. De plus, les stratégies d'évitement sont beaucoup plus difficiles à détecter si l'on songe à évaluer l'utilisation des stratégies dans les productions orales des élèves (voir Dörnyei 1995, Willems 1987).

### 3.3 Points problématiques et facteurs influents

Le point le plus problématique discuté ici concernant les stratégies de communication est la question de savoir si elles peuvent être enseignées ou pas (Færch & Kasper, 1983 : xiii). Tornberg (2009 : 83) présente la théorie de Stephen Krashen selon qui il existe une différence entre les connaissances déclaratives (suéd. *deklarativkunskap*) et les connaissances procédurales (suéd. *procedurkunskap*) chez l'apprenant d'une langue étrangère. Les premières sont liées à l'apprentissage (ang. *learning*) qui se passe explicitement et consciemment chez l'apprenant tandis que les autres vont plutôt de pair avec l'acquisition et l'usage de la langue, un processus considéré comme étant implicite et inconscient (*ibid.*). C'est-à-dire qu'avoir des connaissances de la langue n'est pas la même chose que d'être capable d'utiliser ces connaissances dans la communication spontanée (*ibid.* : 84). Selon cette théorie, tout enseignement explicite dans la salle de classe qui explique par exemple la forme et l'usage des stratégies ne conduit jamais à l'usage spontané. Pour atteindre cet effet, Krashen déclare que « l'acquisition nécessite une interaction véritable dans la langue cible - la communication naturelle - dans laquelle les locuteurs ne sont pas concernés par la forme de leurs énoncés mais par les messages qu'ils transmettent et comprennent ».<sup>17</sup>

Dans leurs études respectives, Dörnyei (1995 : 60-61), Sato (2005 : 1) et Rabab'ah (2015 : 626-627) donnent un bref aperçu des chercheurs qui sont pour et ceux qui sont contre l'enseignement explicite des stratégies et les principaux arguments. L'argument principal contre un enseignement direct consiste en *l'idée de transfert* de la langue maternelle à la langue seconde

---

<sup>17</sup> Notre traduction. En original : « Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding ». (Schütz, 2012, <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>)

(Dörnyei, 1995 : 60 ; Rabab'ah, 2015 : 626). Cela veut dire qu'on part du principe que les processus cognitifs sous-jacents pour apprendre la langue maternelle et une langue étrangère sont assez similaires, ce qui impliquerait que l'apprenant n'a pas besoin de développer une compétence stratégique « spéciale » ou nouvelle pour la langue cible mais qu'il s'agit de simplement transférer la compétence déjà acquise en langue maternelle à la nouvelle langue. C'est pour cela que certains chercheurs comme Poulisse (1990) et Bialystok & Kellerman (1987) ne voient pas la nécessité d'enseigner les stratégies de communication (*ibid.*). Comme les stratégies de communication sont ici perçues comme des reflets des processus psychologiques sous-jacents, Bialystok (1990) argue qu'il est peu probable que la concentration sur les structures de surface améliorera l'utilisation des stratégies ou la capacité de communiquer (Dörnyei, 1995 : 60-61). Kellerman (1991 : 147) raisonne ainsi : « Plus l'apprenant connaît la langue, plus le système a de possibilités d'être flexible et de s'adapter pour répondre aux exigences de l'apprenant. Ce qu'il faut enseigner aux apprenants d'une langue n'est pas une stratégie, mais la langue ».<sup>18</sup>

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la question de savoir si les apprenants utilisent les stratégies consciemment ou inconsciemment est liée à la question des processus psychologiques sous-jacents. Lidia Montero *et al.* (2017) qui inspectent l'influence du contexte et de l'âge des enfants sur l'emploi des stratégies de communication en langue seconde constate que la question de conscience en ce qui concerne la sélection d'une stratégie est particulièrement problématique quand on parle des enfants parce qu'« il est soutenu qu'ils [les jeunes enfants] ne peuvent pas surveiller consciemment leur traitement cognitif. Cependant, ils semblent utiliser des stratégies similaires à celles des adultes »<sup>19</sup> (*ibid.* : 118). Cela semble indiquer un usage inconscient des stratégies. Sato (2005 : 4) montre dans son étude que même si les apprenants connaissent les stratégies, cela ne résulte pas dans leur utilisation immédiate des stratégies, ce qui signifie que l'internalisation prend du temps. Dörnyei et Scott (1997 : 184) expliquent que la notion de conscience est assez diverse, elle a plusieurs significations. C'est pour cela qu'ils suggèrent

---

<sup>18</sup> Notre traduction. En original : « The more language the learner knows, the more possibilities exist for the system to be flexible and to adjust itself to meet the demands of the learner. What one must teach students of a language is not strategy, but language ». (Kellerman, 1991 : 147)

<sup>19</sup> Notre traduction. En original : « it is claimed that they [kids] cannot consciously monitor their cognitive processing. However, they appear to use similar strategies to adults ». (Montero *et al.*, 2017 : 118)

qu'on fasse la différence entre conscience du problème (ang. *consciousness as awareness of the problem*), conscience comme intentionnalité (ang. *consciousness as intentionality*) et conscience de l'usage stratégique de la langue (ang. *consciousness as awareness of strategic language use*) (*ibid.* : 185). C'est important de noter que le locuteur peut être plus ou moins conscient de son plan de communication (question de degré) et que certains éléments linguistiques peuvent être automatisés et par conséquent utilisés inconsciemment tandis que d'autres éléments sont utilisés consciemment (*ibid.* : 184).

Malgré ces ambiguïtés, il y a un certain nombre d'études (Labarca & Khanji, 1984 ; Dörnyei, 1995 ; Cohen, Weaver & Li, 1996 ; Rhabab'ah, 2004, 2005 ; Rhabab'ah & Bulut, 2007 ; Maleki, 2007) qui semblent indiquer une relation positive entre l'enseignement explicite des stratégies (ou l'usage des méthodes qui inclue l'usage des stratégies) et les capacités communicatives développées (les stratégies utilisées par les apprenants incluses).

Nous concluons cette section en mentionnant quelques facteurs qui peuvent potentiellement influencer sur l'apprentissage et l'usage des stratégies de communication.

Les types de stratégies de communication utilisés ou même disponibles pour l'apprenant semblent dépendre des facteurs contextuels. D'une part il y a le contexte de l'apprentissage - comment les connaissances existantes ont été apprises (quelles connaissances et de quelle manière) et d'autre part c'est le contexte de la communication, c'est-à-dire la situation dans laquelle la communication / conversation a lieu, qui est crucial pour le choix de la stratégie de communication employée (quelle stratégie est jugée plus efficace que les autres par l'utilisateur) (Færch & Kasper, 1983 : xviii-xix ; Putri, 2013 : 131). Si la situation d'apprentissage de la langue (dans la salle de classe) met l'accent par exemple sur la forme de langue, c'est-à-dire la correction grammaticale, l'apprenant pourrait être moins enclin à utiliser les stratégies (ou au moins certaines stratégies qui demandent qu'on prenne des risques) par peur de faire des erreurs (Putri, 2013 : 131). Comme l'utilisation de certaines stratégies comporte certains risques de commettre des erreurs et alors de perdre la face, il n'est pas surprenant d'apprendre que la personnalité de l'élève joue également un rôle dans le choix des stratégies (*ibid.* ; Malmqvist, 2001 : 43 ; Ruokonen, 2014). Ruokonen (2014 : 69) divise les apprenants en deux groupes – des preneurs de risques (suéd. *risktagare*) et des « non-preneurs de risques » (suéd. *icke-risktagare*). Certains élèves sont des preneurs de risques linguistiques qui testent la langue et utilisent des

mots et des expressions qu'ils ne maîtrisent pas encore complètement (*ibid.*). D'autres élèves, cependant, sont plus prudents dans leur utilisation de la langue et évitent les expressions, mots ou formes grammaticales de l'utilisation desquelles ils sont incertains (*ibid.*). L'avantage d'oser prendre des risques dans sa communication est qu'on reçoit une réponse (à propos de la correction) et qu'on peut avancer dans son développement linguistique (*ibid.*).

D'autres chercheurs ont étudié l'effet des facteurs culturels et du sexe de l'apprenant sur l'usage des stratégies de communication et on a conclu que ces facteurs ainsi que les types d'exercices utilisés jouent un rôle dans l'usage et dans le choix des stratégies (Ellen Stöckert, 1987 ; Kaivanpanah, Yamouty & Karami, 2012, Kinginger, 1995 ; Khan & Victori, 2011). En outre il y a un consensus sur le fait que le niveau de maîtrise de la langue étrangère par l'apprenant a un effet sur les stratégies disponibles et choisies (Putri, 2013 : 131 ; Labarca & Khanji, 1984 : 2 ; Salomone & Marsal, 1997 : 474). On peut ainsi constater qu'il est important que l'enseignant ait conscience qu'un certain nombre de facteurs influent sur l'apprentissage et l'utilisation des stratégies par l'élève.

#### 4. Résultats de la revue de littérature

Dans cette section les résultats de la revue systématique de littérature seront présentés de la façon suivante : la première partie donnera un aperçu des méthodes explicites et spécifiques d'enseignement des stratégies de communication trouvées dans les recherches. La deuxième partie présentera des concepts et notions trouvés dans les études consultées qui sont liés à la compétence communicative et ainsi, par extension, à l'enseignement des stratégies de communication en classe de langue.

La recherche dans ERIC a donné 4 résultats en français, 0 en suédois et 36 en anglais. Parmi ces résultats de recherche, 7 des ouvrages en anglais se sont avérés pertinents (voir Annexe A). Pour Google Scholar, la recherche en français a donné 1050 résultats, en suédois 204 résultats et en anglais 2240. Comme mentionné ci-dessus les 100 premiers résultats ont été considérés, parmi lesquels on a trouvé 1 source française, 5 textes suédois et 5 textes anglais pertinents pour la présente étude. Parmi les textes trouvés dans LIBRIS (2 en français, 6 en suédois, 17 en anglais) aucun n'a été jugé pertinent pour cette étude. La recherche dans SUDOC a donné 20 résultats en français et 7 en anglais, dont respectivement 4 et 1 étaient intéressants mais auxquels nous



n'avons pas eu accès. Enfin, SUMMON : 3 des 26 textes en anglais ont été jugés pertinents pour notre mémoire, tandis que les résultats en français (6) et en suédois (14) ne l'étaient pas. Le corpus pour notre mémoire se compose ainsi de 21 textes (pour un aperçu de la recherche systématique de littérature, voir l'Annexe A et la bibliographie (6.1)).

#### 4.1 Les méthodes d'enseignement

Dans leur article appelé *Teaching conversational skills intensively* Dörnyei et Thurrell (1994 : 41) font référence à deux approches différentes en ce qui concerne l'enseignement des compétences conversationnelles proposées par Richards (1990 : 76) : l'approche indirecte et l'approche directe<sup>20</sup>. La première consiste à « engager les apprenants dans des interactions conversationnelles », car la compétence conversationnelle, stratégies de communication incluses, est perçue comme le produit de ces interactions, comme par exemple des jeux de rôles, des tâches de résolution de problèmes et des exercices où il y a un manque d'information (ang. *information-gap exercises*) (*ibid.*). L'approche directe, cependant, comporte entre autres l'enseignement explicite des stratégies en « fournissant aux apprenants un input langagier spécifique »<sup>21</sup>, par exemple des expressions fixes ou des routines conversationnelles (*ibid.*). Avec cela, cette approche implique la focalisation sur des micro-compétences spécifiques, des stratégies et processus engagés dans les conversations fluides (*ibid.*). On traite ainsi la conversation plus systématiquement que dans l'approche indirecte, et on vise à sensibiliser les élèves aux règles de la conversation, aux stratégies à utiliser, et aux pièges à éviter, ainsi qu'à l'augmentation de leur sensibilité aux processus sous-jacents (*ibid.*). Selon Dörnyei et Thurrell (1994 : 47) l'approche directe 'ajoute' simplement trois éléments centraux à l'approche indirecte. Comme déjà mentionné, on met du contenu spécifique comme des expressions ou phrases typiques à la disposition des apprenants pour que les activités communicatives et libres soient plus appréciées par les apprenants qui peuvent s'exprimer plus efficacement (*ibid.*). Basé sur la conviction selon laquelle les élèves apprennent mieux et plus vite s'ils sont conscients des régularités structurelles de la langue étrangère, le rôle de la sensibilisation est aussi augmenté

---

<sup>20</sup> Il ne s'agit pas ici de l'approche pédagogique développée en réponse à la « méthode grammaticale » au milieu du 19<sup>e</sup> siècle comme décrit par Tornberg (2015 :37 ; 223). Il est question de l'idée d'enseigner les stratégies de communication directement, à l'aide de la métacognition, faire les élèves prendre conscience des stratégies existantes et utiles pour qu'ils puissent les utiliser plus efficacement et améliorer leur compétence communicative.

<sup>21</sup> Notre traduction. En original : « providing the learners with specific language input »

(*ibid.*). On utilise donc des activités pour sensibiliser les apprenants (*ibid.*). Et enfin les auteurs suggèrent qu'on planifie des tâches communicatives systématiquement en ce qui concerne leur ordre, incluant dans chaque nouvel exercice un aspect nouveau et un aspect déjà connu par les apprenants (*ibid.* : 48).

Influencé par Oxford (1990 : 207), qui constate que des recherches sur des stratégies d'apprentissage ont montré que l'enseignement direct est plus efficace que l'enseignement indirect, Dörnyei (1995 : 63-64) propose une méthode en six étapes pour l'enseignement explicite des stratégies de communication. Cette méthode est assez similaire à celle pour l'enseignement des stratégies d'apprentissage avancée par Oxford (1990 : 202) et il y a certains éléments communs avec « le cycle d'enseignement des stratégies d'apprentissage » mis en avant par Harris *et al.* (2002 :27-29) dans leur projet de recherche paneuropéen concernant l'enseignement des stratégies d'apprentissage. La définition des stratégies d'apprentissage utilisée est, dans ce cas, celle d'O'Malley et Chamot (1990) qui inclut les stratégies de communication (*ibid.* : 26).

Les étapes communes des méthodes mentionnées pourraient être résumées comme suit : 1. Sensibilisation 2. Exemplification/Enseignement direct 3. Emploi/exercice (ciblé). Mais tandis que le modèle de Dörnyei (1995 : 63-64) donne un aperçu plus général sur la démarche qui inclut l'encouragement des apprenants à prendre des risques et à souligner des différences interculturelles dans l'usage des stratégies de communication, Harris *et al.* (2002) décrivent le processus d'enseignement plus en détail. En ce qui concerne l'enseignement concret des stratégies, Dörnyei préconise, comme mentionné précédemment, l'enseignement explicite des phrases et expressions fixes et règles conversationnelles, tandis que Harris *et al.* (2002) mettent l'accent sur un apprentissage approfondi en plusieurs phases. Ces phases incluent la « sensibilisation », la « présentation d'exemples » (pour chaque stratégie) suivies de celles-ci :

À ne pas faire	À faire	Explication	Phase
Supposer que les élèves sauront comment et quand les employer.	Donnez-leur l'occasion d'exercer chaque stratégie.	Apprendre à employer de nouvelles stratégies demande du temps. Ainsi, lorsque nous apprenons à conduire, il nous faut aussi du temps pour nous habituer à regarder dans le rétroviseur ou à signaler avant de faire une	Mise en pratique générale

		manœuvre.	
Supposer que les élèves sélectionneront parmi les nouvelles stratégies celles qui leur seront les plus utiles.	Expliquez-leur bien quelle stratégie peut les aider à surmonter telle ou telle difficulté personnelle ou à effectuer la tâche qu'ils souhaitent accomplir.  Encouragez-les à se fixer des objectifs personnels réalistes.	Si nous comprenons sans doute pour notre part le processus d'apprentissage linguistique, il se peut que ce ne soit pas le cas de nos apprenants. Il se peut par exemple qu'ils aient besoin qu'on leur dise quelles stratégies pourront les aider à mémoriser le genre d'un mot nouveau en fonction de sa prononciation.	Élaboration d'un plan d'action
Supposer que les élèves sauront utiliser les stratégies en temps voulu.	Donnez-leur la possibilité de prévoir et d'exercer les stratégies choisies.	Lorsque nous apprenons à conduire, le moniteur nous rappelle au début de signaler chaque fois que nous changeons de direction. Au fur et à mesure que notre compétence et notre confiance augmentent, ses interventions se font graduellement plus discrètes.	Pratique ciblée et disparition progressive des structures de rappel
Oublier de donner aux apprenants l'occasion de discuter de la façon dont ils mettent ces nouvelles stratégies en application.	Discutez avec eux pour savoir si les nouvelles stratégies leur ont apporté quelque chose ou non. Essayez de leur montrer des preuves concrètes de leur progrès (meilleurs résultats aux contrôles par exemple).	Il peut arriver que les élèves n'emploient pas ces stratégies de façon appropriée et qu'ils aient besoin qu'on les oriente en leur montrant ce qui ne va pas. Ils doivent se fixer de nouveaux objectifs dès qu'ils constatent une amélioration.	Évaluation et élaboration de nouveaux plans d'action

Tableau repris de Harris et al. (2002 : 28-29)

En général, on pourrait ainsi constater que l'approche proposée par Harris *et al.* (2002) repose sur un traitement plus intensif et approfondi en ce qui concerne l'apprentissage des stratégies (que celui de Dörnyei). Selon eux, il ne suffit pas de les enseigner et de faire des exercices touchant les stratégies sporadiquement et séparément des autres activités en classe de langue, il faudrait les intégrer dans le programme de travail et faire « le rapport avec les activités effectuées d'habitude par les élèves » (*ibid.* : 27). Leur approche s'apparente ainsi à un processus d'apprentissage guidé et ciblé, compris dans l'enseignement général.

Dörnyei (1995) et Harris *et al.* (2002) ont testé leurs méthodes dans leurs recherches. Dans l'étude de Dörnyei (1995 : 66-67), trois stratégies de communication (l'évitement et le remplacement du sujet, la circonlocution, et l'usage de remplisseurs et de dispositifs d'hésitation)<sup>22</sup> ont été enseignées à 109 élèves hongrois apprenant l'anglais. Les résultats montrent que l'enseignement semble avoir eu quelque succès avec le groupe expérimental qui a utilisé plus de remplisseurs et des circonlocutions de meilleure qualité. Aussi l'étude de cas menée par Harris *et al.* (2002 : 61-62 ; 66) porte sur l'enseignement et l'apprentissage des « mots ou expressions 'de remplissage' » mais les résultats sont moins fiables. Le manque de fiabilité est lié en partie à la méthode de documentation (pas d'enregistrement, notes informelles, commentaires de l'enseignant et interviews de 6 élèves) et la petite taille de l'échantillon (une classe d'élèves anglais, pas de groupe de contrôle). Toutefois, les résultats semblent indiquer que l'usage spontané des stratégies est malgré l'enseignement assez difficile et que les élèves ont besoin d'une mise en pratique plus approfondie pour automatiser l'usage. Les auteurs constatent que « [p]lus que pour tout autre domaine des stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication doivent être pleinement intériorisées afin d'en permettre une utilisation automatique, le discours spontané ne laissant pas le temps de la réflexion » (Harris *et al.*, 2002 : 70). Qui plus est, la motivation, la confiance et la volonté des élèves de prendre des risques en ce qui concerne l'usage de la langue cible (le français) paraissent augmentés (*ibid.* : 66 ; 68).

Il y a plusieurs chercheurs qui ont étudié l'effet de l'enseignement explicite des stratégies de communication, un exemple étant Rabab'ah (2015 : 632) qui a examiné la circonlocution, la demande d'aide, la demande de répétition, la demande de clarification, la demande de confirmation, l'autoréparation et l'acte de deviner. Contrairement à la plupart des autres chercheurs, Rabab'ah (*ibid.* : 632-635) décrit la méthode employée pour l'enseignement (plus détaillée) qui est assez similaire à celles présentées ci-dessus. L'enseignement des étudiants jordaniens apprenant l'anglais (124 participants au total) consistait en plusieurs phases : (1) sensibilisation, (2) utilisation de schémas préfabriqués (enseigner des morceaux lexicaux), (3)

---

<sup>22</sup> L'évitement du sujet implique que le locuteur évite de parler d'un sujet (comme des événements passés) qui pose des problèmes pour lui en ce qui concerne par exemple le vocabulaire ou des formes grammaticales (comme le passé composé). La circonlocution signifie que le locuteur décrit ou périphrase des mots inconnus. L'usage des remplisseurs et de dispositif d'hésitation comme « oui, enfin, alors, vous savez » sert à gagner du temps pour réfléchir.

utilisation d'activités de communication avec une attention particulière portée sur les stratégies de communication et (4) enregistrement et évaluation (*ibid.*). Les quatre activités communicatives comportaient : (a) faire correspondre des termes avec leurs paraphrases, (b) compléter des phrases qui décrivent ou définissent certaines expressions, (c) décrire une image à une autre personne qui doit deviner l'objet, (d) jeux de rôles. À cause des résultats qui semblent déceler un effet positif de l'enseignement quant à la capacité de parler la langue cible et la quantité de stratégies utilisées, Rabab'ah (2015) donne un avis favorable sur l'enseignement explicite des stratégies :

« les apprenants d'une L2 devraient avoir la possibilité de s'exercer à utiliser ces stratégies de communication afin d'intégrer progressivement les caractéristiques de la production orale spontanée dans leur propre discours »<sup>23</sup>.

Déjà en 1987, Gérard M. Willems a publié un article dans lequel il soutenait que l'enseignement direct des stratégies peuvent aider les apprenants à s'exprimer dans les situations non-pédagogiques (1987 : 351). Au cours de la revue systématique de littérature pour le présent travail deux autres (groupes de) chercheurs qui donnent des conseils concrets et pratiques pour l'enseignement des stratégies sans pourtant tester leurs méthodes proposées, ont été trouvés. Ce sont d'une part Dörnyei et Thurrell (1991) et d'autre part Maleki (2010). Selon Willems (1987 : 356) pour les stratégies *interlinguales*, c'est-à-dire des stratégies basées sur la première langue comme la traduction littérale ou l'alternance du code linguistique, il suffirait de « simplement sensibiliser nos apprenants au fait que leur tendance innée à les utiliser dans des activités de communication libre est tout à fait naturelle et ne doit pas être désapprouvée »<sup>24</sup>. Il postule donc que les apprenants savent intuitivement utiliser ces stratégies et que l'usage se passe naturellement sans besoin d'enseignement. Cela n'est pas le cas, cependant, pour les stratégies *intra linguales* (basées sur la langue cible) qu'il faut exercer plus explicitement et intensivement, notamment car ces stratégies exigent plus de maîtrise de la langue cible (*ibid.*). Conformément à cette idée, Willems présente quatre différents exercices pour s'entraîner dans l'usage de

<sup>23</sup> En original : « L2 learners should be given the opportunity to practice using these communication strategies so as to gradually incorporate the characteristics of spontaneous oral production into their own speech » (Rabab'ah, 2015 : 629).

<sup>24</sup> Notre traduction. En original: « it seems to be sufficient to merely make our learners aware of the fact that their innate tendency to use them in free speech activities is quite a natural urge and nothing to be frowned upon » (Willems, 1987 : 356).

l'approximation/la généralisation et la paraphrase (les stratégies de communication le plus souvent utilisées) sous la forme de plans de leçon (*ibid.* : 357-360) :

1. Description des objets dont les noms sont inconnus aux apprenants (photo) - le partenaire doit écrire le nom dans sa langue maternelle (réflexion sur les difficultés après)
2. Les apprenants par paires, chacun a une page de mots croisés - remplissage de mots croisés propres en posant des questions au partenaire et qui répond en paraphrasant ou en utilisant un terme plus général pour le mot recherché
3. Pratique du vocabulaire technique. L'apprenant A reçoit des instructions visuelles sur le montage et le démontage de l'appareil ou de la pièce de rechange - l'apprenant A donne des instructions (seulement en utilisant des mots) à l'apprenant B pour assembler son appareil.
4. L'apprenant A décrit un scénario complexe et difficile (circulation) préparé à B qui reproduit la situation avec des objets réels (jouets ou autres)

Le but de tous ces exercices est de reproduire des situations authentiques qui obligent l'apprenant à compenser un manque de connaissances linguistiques et le motivent en même temps en stimulant la créativité.

Citant Tarone et Yule (1989 : 114-5), qui estiment qu'il n'existe pas, ou très peu, de matériaux pour l'enseignement de l'usage des stratégies de communication, Dörnyei et Thurrell (1991) proposent eux-mêmes les activités suivantes pour apprendre l'usage des remplisseurs, l'évitement du sujet, la paraphrase et la circonlocution ainsi que la demande de l'aide :

Remplisseurs	<p>Dialogues non-sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves composent par paires des dialogues composés presque entièrement de remplisseurs (noms de villes comme mots de contenu) - dialoguer ensuite avec l'expressivité naturelle et l'intonation ;</li> </ul> <p>Ajouter des remplisseurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prenez une courte partie (2-3 énoncés) d'un dialogue du livre de cours et mettez-la sur le tableau - les élèves en groupes de trois doivent à leur tour ajouter un remplisseur au dialogue, que vous insérez ensuite dans le texte sur le tableau ;</li> </ul> <p>Dialogues à un mot :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des paires ou des groupes de trois construisent un dialogue dans lequel chaque énoncé doit être un mot et pourtant il doit y avoir un lien logique – Présentations des dialogues initiales, après ils prolongent les énoncés en ajoutant des mots sans changer de sens ni ajouter d'information</li> </ul>
Évitement du sujet	<p>Évitant de donner des informations :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adressant à l'élève une question qui demande des informations spécifiques (quel âge avez-vous ?) l'élève doit répondre en deux ou trois phrases sans donner les informations demandées (c'est une question intéressante, n'est-ce pas ? étrange combien de personnes ont toujours besoin de connaître l'âge d'une personne ? Je ne pense pas vraiment que l'âge soit important ...)</li> </ul> <p>« Judo » :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dites aux élèves que, peu importe la question, ils doivent orienter la conversation sur un sujet donné, par exemple le judo ... les élèves peuvent s'arrêter quand ils arrivent au sujet requis (temps de préparation la première fois)</li> </ul>
Paraphrase &	<p>Explications :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bout de papier avec le nom d'un objet à chaque élève, tout le monde doit expliquer le mot</li> </ul>

Circonlocation	<p>sans l'utiliser ou dire ce que c'est - les autres écrivent leurs suggestions pour tous les mots, celui qui a deviné juste le plus souvent gagne ;</p> <p>Définitions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les paires doivent définir un objet en utilisant une clause relative, chaque paire lit la définition tandis que les autres vérifient si elle est suffisamment précise ;</li> </ul> <p>Paraphrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Il faut paraphraser ce qu'un autre a dit (le message entier des interlocuteurs) (Donc vous dites que ; Vous voulez dire)</li> </ul>
Demande de l'aide	<p>Interruptions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Élève 1 lit un texte d'un livre de cours, élève 2 l'interrompt en lui demandant de répéter un mot (Désolé, vous pouvez répéter le dernier mot ?, Désolé je n'ai pas entendu le mot après ...) ou demander la signification d'un mot particulier / de la phrase entière (Désolé, qu'est-ce que ça veut dire ?)</li> </ul>

Et enfin Maleki (2010 : 642) met en avant une approche un peu différente : l'approche ascendante (angl. *bottom-up approach*). Cette approche implique une préparation écrite pour chaque exercice afin de permettre à l'élève de se préparer individuellement avant de parler, ce qui, selon Maleki, augmente la motivation des élèves, car cela diminue la peur de parler et l'anxiété que les élèves souvent éprouvent (*ibid.*). La méthode permet, d'après le chercheur, de créer une atmosphère plus détendue et donc plus avantageuse pour la communication et l'apprentissage (*ibid.* : 640). Les exercices proposés par Maleki (2010 : 642-645) pour enseigner et apprendre la paraphrase, la traduction littérale (ang. *transfer*), l'appel à l'aide/la demande d'aide, le mime et l'évitement du sujet ont ainsi l'approche décrite comme point de départ mais à part de cela ils sont assez similaires aux exercices proposés par les autres chercheurs mentionnés. Le principe clé étant d'activer et de sensibiliser les apprenants aux possibilités de manipuler les ressources linguistiques disponibles pour exprimer ce qu'on veut ou pour au moins continuer de communiquer.

Les deux derniers articles présentés dans cette section sont ceux de Labarca et Khanji (1984) et de Salomone et Marsal (1997). Salomone et Marsal (*ibid.* : 473) ont recherché l'effet d'enseignement explicite d'une seule stratégie de communication, la circonlocation. L'échantillon consistait en deux classes (11 étudiants chacune) dans une université américaine apprenant le français (niveau intermédiaire) (*ibid.* : 475). Tous les participants (groupe expérimental et groupe de contrôle) faisaient un prétest et un posttest écrit dans lequel il fallait circonscrire les mêmes 20 mots mais dans un ordre différent (*ibid.*). L'enseignement explicite du groupe expérimental comportait un document avec des phrases utiles pour la circonlocation et

des exercices au début de chacun des quatre chapitres étudiés dans lesquels on a demandé aux apprenants de décrire (circonscrire) les mots de vocabulaire donnés (*ibid.*). À part cela, les apprenants étaient encouragés au cours de l'expérience de circonscrire des mots qu'ils ne connaissaient pas. Cependant, on a demandé au groupe de contrôle, de formuler des phrases individuelles à l'aide des mots de vocabulaire donnés, sans autre instruction. Les résultats indiquent que même s'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les groupes, les deux groupes ont chacun amélioré leur capacité à circonscrire à un niveau statistiquement significatif (*ibid.* : 475-476). Une analyse qualitative a montré, cependant, que les circonlocutions utilisées par le groupe expérimental étaient plus efficaces en ce qui concerne leur précision et avec cela leur qualité (*ibid.* : 477-480). Ce qui est aussi intéressant, c'est que le groupe expérimental semblait démontrer une réticence à deviner, quand ils ne pouvaient pas circonscrire les mots donnés d'une façon concrète tandis que le groupe de contrôle utilisait tous les moyens disponibles pour décrire les mots de quelque manière que ce soit, en bref, ils démontraient plus de créativité (flexibilité cognitive selon les chercheurs) (*ibid.* : 478-479). Les chercheurs eux-mêmes suggèrent que les méthodes d'enseignement différentes dans les deux groupes pourraient être la cause de cela. Tandis que les instructions plus libres dans le groupe de contrôle encourageaient l'usage créatif du langage, les phrases fournies aux étudiants du groupe expérimental pouvaient indiquer qu'il n'y a qu'une façon correcte de circonscrire (*ibid.* : 480-81). Ce qui peut être perçu comme problématique dans cette étude est que la méthode de recherche consistait en l'usage d'un test écrit dans lequel des termes individuels devaient être circonscrits plutôt qu'une observation de l'usage de la stratégie dans un contexte comme la conversation authentique et naturelle. En tant que telle, l'étude ne dit pas beaucoup sur l'effet de l'enseignement explicite sur la communication orale et naturelle réalisée par les apprenants.

Labarca et Khanji (1984) ont testé deux méthodes différentes pour l'enseignement des stratégies de communication et leur effet sur l'usage des stratégies. Les deux méthodes employées sont la « réponse physique totale » (ang. *total physical response*, TPR) et « la méthode d'interaction stratégique » (ang. *strategic interaction method*, SIM). TPR se concentre sur l'acquisition de la langue cible lorsque l'apprenant réagit physiquement aux instructions orales données par l'enseignant tandis que SIM met l'accent sur l'acquisition et le développement de compétences interactionnelles en introduisant des situations problématiques ou des conflits pour



lesquels des groupes d'étudiants développent des scénarios qui sont ensuite joués pour le reste de la classe et analysés en mettant l'accent sur l'efficacité communicative<sup>25</sup> (*ibid.* : 5). Pendant l'expérience on a enseigné à 23 étudiants pendant 12 semaines en utilisant TRP et 30 étudiants ont reçu un enseignement basé sur SIM (*ibid.* : 4). Ensuite, ils étaient interviewés par des professeurs et des auxiliaires d'enseignement et les interviews enregistrées ont été analysées en termes de stratégies utilisées et de la maîtrise de la langue présentée par les étudiants (*ibid.*). Les résultats montrent selon les chercheurs que « le groupe SIM » qui démontrait une maîtrise de la langue plus élevée que « le groupe TPR » utilisait en même temps moins de stratégies (*ibid.* : 13-14). C'est pourquoi, d'après Labarca et Khanji : « Il est évident que les étudiants plus compétents semblent compter de plus en plus sur leurs compétences linguistiques acquises lorsqu'ils interagissent avec un intervieweur plutôt que sur un usage extensif des stratégies de communication »<sup>26</sup> (*ibid.* : 10). Il faut mentionner ici que les stratégies étudiées par les chercheurs et utilisées par les étudiants sont dans la plupart des cas, des stratégies *interlinguales* (basées sur la première langue) comme l'alternance du code linguistique, l'abandon de message et l'évitement du sujet (*ibid.* : 6). Ces stratégies ne sont pas vraiment considérées comme très fructueuses car elles ne développent pas souvent le contenu communicatif. Pour cette raison, cela ne semble pas très surprenant que le groupe TPR qui a développé des compétences linguistiques plus élémentaires utilise plus ces stratégies que le groupe SIM, qui a développé des compétences plus poussées (*ibid.* : 13). Les chercheurs tirent la conclusion que les deux méthodes mises en œuvre ont des effets différents et la méthode SIM est jugée plus efficace pour l'acquisition de la langue (*ibid.* : 13). Malgré la contradiction mentionnée ci-dessus, Labarca et Khanji concluent que :

...selon nos résultats, la capacité communicative émerge précisément lorsque les étudiants utilisent moins de stratégies de communication, plutôt que lorsqu'ils apprennent à les utiliser. Nous sommes en désaccord avec ces auteurs [Færch & Kasper] sur le fait qu'il devrait y avoir une tentative de sensibiliser les étudiants aux stratégies prétendument réussies. Au lieu de cela, ce que nous voyons se produire dans la salle de

---

<sup>25</sup> Notre traduction. En original : « TPR (Asher, 1969) focuses on the acquisition of the target language through physically reacting to oral commands given by the instructor. SIM (Di Pietro, 1979) stresses acquisition and the development of interactional skills by introducing problem situations or conflicts, for whose solution groups of students develop scripts, which are later acted out for the rest of the class and analyzed with a focus on communicative effectiveness ». (Labarca & Khanji, 1984 : 5).

<sup>26</sup> Notre traduction. En original : « It is apparent that more proficient students seem to rely more and more on their acquired linguistic competence when interacting with an interviewer rather than on an extensive use of CS ». (Labarca & Khanji, 1984 : 10)

classe est que cette capacité provient de la participation active et régulière à de nombreuses conversations générées par les étudiants au cours de l'enseignement.<sup>27</sup> (Labarca & Khanji, 1984 : 15)

Cela veut dire que Labarca et Khanji se prononcent contre un enseignement explicite des stratégies de communication et ils préconisent un enseignement indirect sous forme d'exercices conversationnels.

## 4.2 Les facteurs contribuant à l'enseignement des stratégies de communication

Dans cette deuxième section des résultats, on présentera des concepts et notions trouvés dans la revue de littérature qui sont liés à la compétence communicative et ainsi, par extension, à l'enseignement des stratégies de communication en classe de langue.

Ohlsson et Wilhelmi (2011 : 43) étudient la communication verbale, y compris les stratégies de communication, dans différentes classes de langues et concluent que la langue cible est utilisée dans une mesure relativement limitée dans la salle de classe, et que les stratégies de communication sont utilisées plutôt par les enseignants que par les élèves. Le seul groupe qui utilise les stratégies dans une plus grande mesure est un groupe d'élèves analphabètes (*ibid.* : 41), ce qui s'explique peut-être par leur créativité et leur habitude de trouver des solutions différentes. La conclusion tirée par les auteurs est que la langue cible devrait devenir le principal moyen de communication dans la salle de classe pour offrir aux élèves la possibilité de tester à « négocier du sens » (ang. *negotiate meaning*) et ainsi utiliser les stratégies. Sous la rubrique « recherches antérieures » les chercheurs (2011 : 12-13) présentent des astuces proposées par Rivers (1987) pour maintenir la communication verbale dans la langue cible autant que possible. Parmi d'autres moyens, il recommande de tolérer les silences, d'étendre les échanges avec les élèves individuels pour inclure la clarification des intentions du locuteur, d'encourager les élèves à soutenir leurs discours au-delà d'une ou deux phrases et à prendre plus de temps etc. (*ibid.*).

Houston (2006 : 79) et Kinginger (1995 : 68) ont, tous les deux, fait des recherches centrées sur des stratégies de communication et ils constatent qu'une langue maternelle commune dans la

---

<sup>27</sup> Notre traduction. En original : « according to our results, communicative ability emerges precisely when students make less use of communication strategies, rather when they learn how to use them. We disagree with these authors in that there should be an attempt to make students aware of purportedly successful strategies. Instead, what we see actually happening in the classroom is that ability evolves out of routinely and actively participating in many student-generated conversations during the course of instruction ». (Labarca & Khanji, 1984 : 15)

salle de classe peut constituer un obstacle en ce qui concerne l'usage des stratégies requises pour négocier du sens, car les apprenants sentent que c'est plus naturel de repasser à leur langue maternelle commune, au lieu d'utiliser une stratégie plus élaborée. Houston (2006 : 79), qui examine les stratégies de communication dans les cours d'espagnol d'introduction à l'université, constate que c'est pour cette raison qu'il faudrait enseigner exclusivement dans la langue cible.

Caicedo (2015) a étudié quels genres « d'activités » sont initiés par les professeurs dans les classes colombiennes apprenant l'anglais comme langue étrangère et quelles sortes de réponses par les élèves ces « activités » produisent. Dans l'introduction, il mentionne qu'« il semble que la manière dont les activités d'enseignement sont développées favorise ou limite l'utilisation de la langue cible par les élèves en classe » (150) et son étude montre que c'est le professeur qui prédomine la communication en langue cible. À cause de cela les compétences réceptives (compréhension orale) sont plus développées chez les apprenants que les compétences productives (ang. *productive skills*) (*ibid.* : 161). Il faut ainsi former l'enseignement d'une façon pédagogique qui implique les élèves dans la communication orale guidée en langue cible, selon le chercheur (*ibid.* : 162).

Selon Houston (2006 : 80), « les stratégies de communication, par définition, ne se produisent que lorsqu'il y a un sens à transmettre. Une communication significative qui a un sens et un contenu véritable à transmettre est donc une condition préalable à leur utilisation »<sup>28</sup>. Pour cela, il suggère des exercices où il y a un manque d'information (ang. *information-gap exercises*) et des tâches de paraphrase. En fait, plusieurs chercheurs suggèrent que certaines tâches ou activités se prêtent mieux à l'enseignement/l'apprentissage des stratégies de communication, simplement en raison du fait qu'elles induisent des compétences différentes chez les apprenants (par ex. Kinginger, 1995 ; Rohani 2013). Comme on a vu ci-dessus (section 4.1.), l'étude de Salomone et Marsal (1997 : 480-81) indique que les instructions libres données au groupe de contrôle encourageaient l'usage créatif du langage tandis que l'enseignement explicite des stratégies sous forme de phrases fixes freinait éventuellement cette créativité qui est très souvent nécessaire pour certaines stratégies et mettait l'accent sur une forme de correction. C'est-à-dire que la forme

---

<sup>28</sup> Notre traduction. En original : « Communication strategies, by definition, occur only when there is meaning to be conveyed. Meaningful communication, therefore, is a prerequisite for their use ». (Houston, 2006 : 65)

d'un enseignement doit être bien pensée et probablement intégrée dans les autres activités pédagogiques.

Cunningsworth et Horner (1985), à leur tour, préconisent également une communication réelle et authentique en classe de langue pour le développement des stratégies de communication. Pour cette raison, ils recommandent des exercices de simulation car ceux-ci remplissent certains critères (*ibid.* : 213). Premièrement ils offrent, selon les chercheurs, l'opportunité aux apprenants d'oublier qu'ils sont des élèves en train d'apprendre une langue étrangère, parce qu'un vrai 'résultat' est impliqué. Deuxièmement, il faut souvent négocier (du sens) entre les participants pour atteindre ce résultat. Il s'agit ainsi d'une imitation très réaliste qui permet de communiquer authentiquement et naturellement sans qu'il faille jouer un rôle pour transmettre un message prescrit (*ibid.*). C'est ce que Cunningsworth et Horner (*ibid.*) appellent une « interaction minimalement limitée dans l'arène du discours », c'est l'apprenant qui décide de ce qu'il veut dire et il faut que la situation soit perçue comme réaliste par lui.

Celeste Kinginger (1995 : 56) examine l'usage de « réparation » (ang. *repair*) qui implique « la résolution des sources de troubles conversationnels »<sup>29</sup> en petits groupes d'apprenants. Elle oppose deux types de tâches conversationnelles : « des tâches instructives » ('*instructional tasks*') et « des tâches naturelles » ('*natural tasks*') (*ibid.* : 58-59). Les premières consistent en réponses (dans la langue cible) aux questions données (en langue maternelle) sur des cartes pendant qu'un troisième étudiant corrige les fautes formelles (*ibid.*). L'autre type de tâche comporte des discussions à la base d'une tâche collaborative de groupe où les résultats de la discussion seront finalement évalués (*ibid.* : 59). Son étude montre que tandis que les tâches instructives produisent de plus grandes quantités de réparations initiées et complétées par d'autres personnes (que le locuteur), ce qui est typique pour l'interaction en classe dirigée par l'enseignant, les tâches naturelles ne sont pas si avantageuses pour le développement d'une compétence discursive des apprenants comme on l'a souvent supposé (*ibid.* : 67-69). Cela à cause d'une langue maternelle commune, ce qui provoque l'usage de celle-là au lieu de négocier du sens à l'aide des autres stratégies (*ibid.*). Autrement dit, il manque à ces exercices une certaine authenticité, qui est importante pour que les étudiants puissent percevoir l'usage des

---

<sup>29</sup> Notre traduction. En original : « resolution of conversational trouble sources » (Kinger, 1995 : 56).

stratégies comme nécessaire, utile et naturel. Il est donc, selon le chercheur, considéré comme bénéfique pour l'utilisation de stratégies que les classes soient composées d'étudiants de langues maternelles différentes (*ibid.*).

Siti Rohani (2013 : 158) a étudié la mise en œuvre « d'apprentissage par tâches » (ang. *task-based learning*) dans un contexte indonésien (étudiants de la Polytechnique de l'état de Malang) et l'effet sur l'usage des stratégies de communication. La méthode qu'elle examine exige des apprenants qu'ils utilisent la langue cible lorsqu'ils effectuent une tâche et qu'ils fassent attention au transfert de sens (plutôt qu'aux aspects formels de la langue utilisée) (*ibid.* : 159). Elle a conclu dans son étude que cette méthode d'enseignement montre des effets positifs en ce qui concerne la compétence communicative des apprenants (*ibid.* : 171). Les résultats montrent également que l'utilisation des stratégies d'expression orale par les étudiants, à la fin du semestre, a été considérée comme plus efficace, car ils ont employé des stratégies plus positives<sup>30</sup> et ils ont réduit l'utilisation de stratégies négatives (*ibid.*).

Khan et Victori (2011 : 31-33) explorent dans leur travail la question de recherche, à savoir s'il y a des différences perçues par les locuteurs en ce qui concerne l'utilisation des stratégies dans trois tâches communicatives différentes (histoire en image, description d'une œuvre d'art, exercice de manque d'information). Elles font cela à l'aide d'un questionnaire auquel les participants répondent directement après avoir fait les exercices (*ibid.* : 33-34). Les stratégies étudiées sont classées dans les catégories suivantes : « évaluatives et affectives » (ang. *evaluating and affective*), « maintenance de flux de conversation » (ang. *conversation-flow maintenance*), « compensation » et « planification et contrôle » (ang. *planning and overmonitoring*) (*ibid.* : 33). Les résultats montrent que l'utilisation des stratégies perçue par les participants est assez similaire pour trois des quatre groupes de stratégies dans toutes les tâches (*ibid.* : 36). Les stratégies de compensation sont moins utilisées, le moins dans l'histoire en image, plus dans la description de l'œuvre d'art et le plus dans l'exercice de manque d'information (*ibid.*). Selon les chercheurs, l'usage le plus fréquent des stratégies de compensation dans l'exercice d'information manquante s'explique par le fait que les apprenants devaient décrire des éléments lexicaux qu'ils

---

<sup>30</sup> Les stratégies peuvent être considérées comme positives quand elles contribuent au développement des connaissances linguistiques des apprenants tandis que les stratégies négatives sont ceux qui n'ont pas un tel effet (sinon un effet inverse).

ne connaissaient pas. En raison de l'information partagée et de la nature fermée de la tâche<sup>31</sup>, les apprenants ont été obligés de se référer à ces items lexicaux et d'avoir recours à des stratégies de compensation qu'ils n'utiliseraient normalement pas (gestes, traduction littérale) pour transmettre leur sens (*ibid.* : 43). La description de l'œuvre d'art a été perçue par les apprenants comme la tâche la plus difficile et, avec l'histoire en image, ces tâches ont provoqué beaucoup plus d'anxiété chez les apprenants que la tâche d'information manquante (*ibid.* : 38-39). Les chercheurs ont aussi décrit les tâches en ce qui concerne leur complexité (selon des facteurs cognitifs), constatant que l'histoire en image est la tâche la plus facile et la description de l'œuvre d'art la plus difficile (*ibid.* : 33-34). Pour la tâche la plus simple (l'histoire en image), les apprenants utilisaient le moins de stratégies et pour la plupart un vocabulaire qu'ils maîtrisaient (*ibid.* : 42). Même si on prend en considération que ces résultats ont été atteints, en partie, via un questionnaire (ce qui pose selon les chercheurs une question de fiabilité) (*ibid.* : 29 ; 45), le point important ici est le fait que certaines tâches suscitent plus d'anxiété du côté des apprenants et que d'autres provoquent l'usage de certaines stratégies.

Janni Thuresson (2014) a interviewé cinq enseignants d'école secondaire pour leur demander leurs points de vue sur la façon de développer les compétences de communication orale des élèves en langue étrangère (allemande). Dans la section théorique, elle mentionne un certain nombre de facteurs qui influencent ou favorisent la compétence communicative des élèves. Ce sont la conception des tâches, la méthode de travail en classe et les questions posées par l'enseignant (*ibid.* : 20-22). Concernant la conception des tâches le temps disponible pour les accomplir joue un rôle important car, apparemment, il a été constaté que si on donne un temps défini à l'élève pour l'exécution d'une tâche, cela rend les présentations orales plus complexes, plus fluides et plus correctes (*ibid.* : 20). Ensuite (comme Khan et Victori ont également observé) la difficulté des exercices est considérée comme importante, vu que les tâches dans lesquelles les élèves doivent reproduire un certain contenu favorisent un flux dans le discours, alors que les tâches dialogiques n'ont pas le même effet (*ibid.*). Inversement, les tâches dialogiques créent un degré plus élevé d'exactitude et de complexité dans la langue (*ibid.*). En outre une variation des tâches différentes, les tâches de résolution de problèmes et les tâches authentiques sont

---

<sup>31</sup> Les tâches peuvent être plus ou moins ouvertes en fonction du degré de liberté chez l'apprenant concernant, par exemple, le choix du vocabulaire et des formes grammaticales, ou même la manière dont une tâche est remplie.

considérées comme favorables pour le développement de la compétence communicative (*ibid.* : 20-21). Concernant les questions posées par les enseignants, il est constaté que la structure « initiative – réponse – suivi » (suéd. *initiativ-respons-uppföljning*) n'est pas la meilleure pour donner la parole aux élèves étant donné qu'elle est prévisible, pas particulièrement authentique, et limite le rôle de l'élève dans l'interaction (*ibid.* : 22). Au lieu de cela, il faut utiliser des questions plus ouvertes et donner plus de place aux contributions orales des élèves (*ibid.* : 38-39). À l'égard de la méthode de travail dans la salle de classe, il est souligné qu'une méthode plus libre et moins contrôlée par l'enseignant est préférable (*ibid.* : 21). Thuresson (2014 : 21) reproduit les points de vue de Lindberg (2005) et d'Abrahamsson (2009) qui, tous les deux, préconisent des activités en petits groupes car les élèves utilisent des stratégies de communication plus fréquemment que dans les activités dirigées par l'enseignant. En outre, la communication entre les élèves a plus de potentiel pour réaliser une interaction plus authentique que celle entre l'enseignant et l'élève (Thuresson, 2014 : 21). Une raison possible pour cela peut être que les apprenants se sentent moins menacés dans un groupe plus petit et donc osent utiliser ces stratégies quand ils ne comprennent pas et que les élèves sont poussés à réfléchir et à utiliser l'imagination, ce qui accélère le flux de la parole (*ibid.*). Les résultats de l'étude de Thuresson (2014 : 24-44) dans lesquels les opinions des professeurs sont résumées reflètent dans l'ensemble les points donnés ci-dessous. Un point mentionné par les participants est le fait qu'une atmosphère positive dans la salle de classe, où l'apprenant se sent à l'aise et où il ose prendre des risques et faire des erreurs, favorise la communication et que c'est une condition préalable pour que la communication ait lieu (*ibid.* : 42). Cet aspect est mentionné dans plusieurs autres études effectuées en Suède (Westerström & Rasul, 2010 ; Öhman, 2016).

Westerström et Rasul (2010), Lindqvist (2015) et Öhman (2016) ont tous effectué des interviews, mais Öhman les a aussi complétées avec une enquête menée auprès des élèves et des observations (à petite échelle). Alors qu'Öhman (2016 : 3) étudie la connaissance et l'utilisation des stratégies (en général) en anglais, Westerström et Rasul (2010 : 5) examinent les stratégies d'apprentissage (y compris les stratégies de communication) et le point de vue des enseignants sur leur travail en classe concernant les quatre connaissances de base. La recherche de Lindqvist (2015 : 7) a pour thème l'enseignement des stratégies en français langue étrangère au lycée suédois. Les résultats des interviews montrent que les professeurs attachent de l'importance à

l'authenticité des exercices (*ibid.* : 25-26). Dans l'étude de Westerström et Rasul (2010 : 35 ; 37), les enseignants interviewés soulignent l'importance de faire parler les élèves, c'est essentiel qu'ils osent parler. Cela nécessite qu'on instaure une confiance en soi chez les élèves et pour cela il faut aussi contrer l'angoisse de faire des erreurs (*ibid.*). Öhman résume les résultats de ses interviews comme suit :

En résumé, les résultats des interviews peuvent être interprétés ainsi : un enseignement visant à développer des apprenants de langue performants est fondé sur un climat de travail où l'apprenant se sent à l'aise et où il peut faire des erreurs. Dans le bon environnement d'apprentissage, l'enseignement peut se concentrer sur les stratégies d'apprentissage des langues, y compris la capacité métacognitive, et les stratégies linguistiques pour aider les élèves à résoudre les problèmes de communication qui peuvent survenir. (Öhman, 2016 : 29)<sup>32</sup>

L'un des mots-clés qui apparaissent dans de nombreuses études et dans ce résumé est la sensibilisation (liée à la capacité métacognitive) (voir Dörnyei, 1995 ; Harris *et al.*, 2002 ; Rabab'ah, 2015 ; Maleki, 2010 ; Lindqvist, 2015). Plusieurs des études suédoises mentionnées ci-dessus évoquent le projet STRIMS (Malmberg & Bergström, 2000), dans lequel il est constaté que l'élève devrait développer une conscience de son propre apprentissage et usage de la langue pour l'améliorer et l'utiliser plus efficacement (Westerström & Rasul, 2010 : 8, 17 ; Thuresson, 2014 : 8 ; Öhman, 2016 : 13-14 ; Lindqvist, 2015 : 17-18). On trouve dans ce projet que les élèves qui réfléchissent à leur apprentissage linguistique disposent d'un arsenal plus large d'outils pour résoudre les problèmes linguistiques (Malmberg & Bergström, 2000 : 10). Malmberg et Bergström (2000 : 150) sont d'avis qu'« un élève qui est conscient des possibilités d'expression de la langue et de sa capacité à les utiliser devient un utilisateur de langue efficace, même si les compétences linguistiques ont des lacunes »<sup>33</sup>. De plus, Malmberg et Bergström (2000 : 150) estiment que même les élèves débutants devraient s'habituer à réfléchir sur ce qu'ils font et assumer une responsabilité de leur apprentissage et prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent. L'approche métacognitive devrait, selon eux, également être appliquée au développement des compétences orales des élèves (Malmberg & Bergström, 2000 : 150).

---

<sup>32</sup> Notre traduction. En original : « Sammanfattningsvis kan resultatet av intervjuerna tolkas som att en undervisning för att utveckla framgångsrika språkinlärare bygger på ett tryggt och tillåtande klimat. I den goda lärandemiljön kan undervisningen fokusera på språkinlärningsstrategier, där den metakognitiva förmågan ingår, och språkliga strategier för att hjälpa eleverna att lösa kommunikativa problem som kan uppstå. » (Öhman, 2016 : 29)

<sup>33</sup> Notre traduction. En original : « En elev som är medveten om språkets uttrycksmöjligheter och sin egen förmåga att utnyttja dessa blir en effektiv språkanvändare, även om den språkliga färdigheten har brister » (Malmberg & Bergström, 2000 : 150).



Harris *et al.* (2002 : 21-22) définissent la métacognition comme « notre aptitude à réfléchir sur notre propre pensée » et la conscience métacognitive comme « la compréhension que l'on a de son style d'apprentissage préféré, ainsi que le sentiment de maîtrise et de contrôle éventuels de celui-ci », développer cette conscience chez les élèves signifie leur « apprendre à apprendre ». Les stratégies métacognitives sont ainsi définies comme « les méthodes mises en œuvre par les apprenants pour réguler et surveiller leur apprentissage » et elles sont donc perçues comme des mécanismes mis en œuvre pour déployer les processus cognitifs et comme la « manière dont nous organisons, contrôlons et modifions nos modes de pensée » (*ibid.* : 22). Ces stratégies sont parmi d'autres liées à l'organisation (ou la planification), l'évaluation et la remédiation/résolution de problèmes linguistiques (*ibid.* : 22-23).

Finalement, nous avons trouvé une étude dans cette revue de littérature dans laquelle le sujet des stratégies métacognitives et de leur intégration dans l'enseignement des stratégies de communication est traité. C'est le travail de Yasuo Nakatani (2005 : 77) qui a examiné l'effet d'un enseignement intégrant des méthodes de sensibilisation à l'utilisation des stratégies dans l'interaction conversationnelle par les apprenants d'anglais comme langue étrangère. Un des deux groupes recevait un enseignement explicite sur la façon dont ils pouvaient utiliser des méthodes métacognitives (en cinq phases : révision, présentation, répétition, performance et évaluation) (*ibid.* : 79-80). De plus, les étudiants ont écrit « un journal de stratégie » dans lequel ils réfléchissaient sur leur utilisation des stratégies, ce qu'ils discutaient ensemble avec leurs camarades de cours (*ibid.*). Les résultats montrent que le groupe d'entraînement stratégique améliorait considérablement sa compétence orale (*ibid.* : 87). Selon le chercheur, le succès des participants était en partie dû à une sensibilisation générale accrue aux stratégies de communication orale (*ibid.*).

## 5. Discussion et conclusion

Ce mémoire a eu pour objectif d'étudier les méthodes pour l'enseignement des stratégies de communication en classe de langue étrangère. Comme nous l'avons montré dans le cadre théorique, la compétence stratégique fait partie des objectifs d'apprentissage dans le programme de langues étrangères. On trouve ici des formules selon lesquelles il faut donner la possibilité aux élèves de développer des stratégies et le contenu (réceptif et productif) de l'enseignement doit

aussi intégrer les stratégies. De surcroît, il est souligné dans les exigences pour la notation qu'il faut, en tant qu'enseignant, évaluer cette compétence. Comme on peut supposer que l'on peut seulement noter, ce que l'on a enseigné et ce que les élèves ont appris, l'Agence nationale de l'Éducation suédoise semble donc prescrire l'enseignement explicite des stratégies. Le document écrit par Lena Börjesson (2012 : 2) au nom de l'Agence montre cela clairement : « en tant que professeur de langue, on peut apporter une contribution importante en montrant des stratégies qui peuvent être utilisées dans différentes situations et en encourageant les élèves à apprendre les uns des autres »<sup>34</sup>. C'est-à-dire qu'en tant que professeur de langue étrangère dans le cadre scolaire suédois, on est obligé d'enseigner d'une façon ou d'autre les stratégies de communication. Ce n'est pourtant pas spécifié comment on devrait les enseigner, ce qui nous mène à la question qui est à la base du présent travail.

L'enseignement direct des stratégies est, cependant, un sujet assez controversé dans la communauté scientifique, voir notre discussion dans la section 3.3. Les chercheurs ne sont pas d'accord en ce qui concerne, premièrement, la définition des stratégies et, deuxièmement, si elles sont « enseignables » et devraient être enseignées explicitement. Dörnyei (1995 : 61) estime que cette controverse est causée par trois sources possibles : « 1. La plupart des arguments des deux côtés sont fondés sur des preuves indirectes. 2. Il y a une variation dans les stratégies de communication en ce qui concerne leur enseignabilité. 3. La notion d'enseignement permet une variété d'interprétations ». Il existe selon Dörnyei peu de recherches empiriques portant sur l'enseignement des stratégies de communication et c'est pourquoi la plupart des études existantes peuvent être considérées comme quelque peu spéculatives (*ibid.*). La majorité des arguments sont fondés sur des preuves indirectes ou peu concluantes, ce qui a aussi été noté dans la présente étude car même si un des critères de sélection a été de choisir des études effectuées en salle de classe, en raison du manque des recherches de ce genre, on a été obligé d'inclure des travaux basés sur des argumentations théoriques ou d'évidence fragile comme ceux de Maleki (2010), Willems (1987) et Harris *et al.* (2002).

---

<sup>34</sup> Notre traduction. En original : « Där kan man som språklärare göra en betydelsefull insats genom att visa på strategier som kan användas i olika situationer samt uppmuntra elever att lära sig av varandra ». (Börjesson, 2012 : 2).

La deuxième source de la controverse indiquée par Dörnyei (1995 : 62) est liée au fait que les définitions utilisées par les chercheurs et les stratégies étudiées varient dans les différentes études, ce qui rend la généralisabilité des résultats assez difficile vu que les conditions sont différentes. Cela donne bien sûr des résultats qui sont difficiles à comparer (car il ne s'agit pas du même sujet étudié). Cela est aussi le cas pour les études présentées dans le présent travail et c'est pourquoi il faut être prudent pour ne pas tirer des conclusions trop générales.

Finalement, on a différentes perspectives sur ce que l'enseignement implique (Dörnyei, 1995 : 62-63). Pour ceux qui s'opposent à l'enseignement des stratégies, dans le concept même de l'enseignement, il s'agit d'une transmission de nouvelles informations/contenu, ce qui, selon eux, n'est pas nécessaire dans le cas de la compétence stratégique car les apprenants connaissent déjà les stratégies dans leur langue maternelle (*ibid.*). Ceci implique, cependant, une interprétation assez étroite de la notion de l'enseignement. Dans la littérature didactique, l'enseignement est souvent utilisé dans un sens plus large. On parle, par exemple, d'enseigner les compétences de lecture en seconde langue aux apprenants qui peuvent déjà lire dans leur première langue (*ibid.*).

Dans le présent mémoire on s'est cependant concentré sur les recherches dans lesquelles l'enseignement des stratégies est préconisé ou au moins étudié sous cette perspective, car on s'intéresse surtout aux méthodes disponibles pour l'enseignement. La première partie des résultats de la revue de littérature présente des méthodes pour l'enseignement des stratégies de communication qui ont en général trois processus clé : la sensibilisation, l'exemplification et l'application/l'entraînement (par exemple Dörnyei, 1995 ; Harris et al., 2002 ; Rabab'ah, 2015).

La sensibilisation, comme précisé dans la section 4.2, peut être considérée comme appartenant à l'activité métacognitive, c'est-à-dire apprendre comment apprendre et comment se servir de ce qu'on sait pour utiliser la langue de façon efficace, y compris les stratégies de communication. Si on voit l'usage des stratégies comme des processus cognitifs, ils sont contrôlés par des mécanismes ou stratégies métacognitifs. Là se pose la question de savoir si l'usage des stratégies se passe consciemment ou pas. Selon la définition de Færch et Kasper (1983 : 36) c'est le cas et c'est pourquoi les stratégies métacognitives devraient aider l'apprenant à employer des stratégies de communication. Dörnyei et Scott (1997 : 184) argumentent que c'est une question de degré, c'est-à-dire que l'apprenant peut être plus ou moins conscient de son emploi des stratégies. On

pourrait même imaginer qu'il s'agit d'un processus allant du débutant qui se sert de manière consciente des stratégies, jusqu'à l'emploi inconscient ou automatisé de l'apprenant avancé. Selon où dans ce processus l'élève se trouve, il peut être plus ou moins conscient de son utilisation des stratégies. Ici on pourrait spéculer qu'il y a potentiellement un parallèle à ce que Krashen appelle « l'ordre naturel » ce qui signifie que les structures grammaticales sont apprises par l'apprenant dans un ordre prévisible (Tornberg, 2015 : 144). Éventuellement les apprenants apprennent et utilisent les différentes stratégies selon leur degré de difficulté et selon leur niveau de langue atteint.

En ce qui concerne l'application ou l'entraînement des stratégies, la première partie des résultats (4.1) présente également un certain nombre d'études dans lesquelles des activités ou types de tâches concrètes sont conseillés pour l'enseignement et l'apprentissage des stratégies (voir Rabab'ah, 2015 ; Maleki, 2010 ; Willems, 1987). Sans entrer encore une fois dans les détails, il s'agit souvent de décrire quelque chose d'inconnu, de paraphraser, d'échanger/deviner des informations seulement connues par l'interlocuteur (exercices de manque d'information), des jeux de rôles, etc. Ces tâches partagent le but de stimuler la créativité des apprenants et d'inciter les élèves à utiliser des stratégies. En général, ces exercices créent des scénarios problématiques dans le sens où les apprenants rencontrent des problèmes communicatifs et ils sont obligés de compenser un manque de connaissances linguistiques. La deuxième partie des résultats montre aussi quelques qualités des activités recommandées, comme l'authenticité et la genuinité, la communication naturelle et libre, moins contrôlée par l'enseignant et plus par les apprenants (par exemple Cunningsworth & Horner, 1985 ; Thuresson, 2014). Ici, on rencontre comme enseignant la problématique du caractère artificiel des situations dans la salle de classe. Il ne s'agit pas d'une communication réelle et pour cela les apprenants ne se sentent pas toujours obligés d'utiliser la langue cible quand ils partagent la même langue maternelle (Houston, 2006 ; Kinginger, 1995). Pourtant, c'est l'usage de la langue cible comme principal moyen de communication qui est essentiel pour le développement d'une compétence communicative, y compris les stratégies de communication, chez les apprenants (*ibid.* ; Ohlsson & Wilhelmi, 2011). C'est ainsi sans doute un défi pour l'enseignant de créer les conditions décrites ici. En outre, il faut non seulement adapter le degré de difficulté des tâches au niveau du groupe mais aussi créer un climat de travail sécurisant pour que les élèves osent faire des fautes, ce qui est

souvent inévitable lorsqu'on utilise certaines stratégies de communication. Il faut prendre en considération que des tâches « trop difficiles » semblent causer de l'anxiété chez les apprenants, tandis que des tâches « trop simples » ne suscitent pas l'usage des stratégies (Khan & Victori, 2011). Des activités en petits groupes sont recommandées par certains chercheurs pour établir une atmosphère favorable à l'apprentissage et l'usage des stratégies (Thuresson, 2014) tandis que d'autres comme Kinginger (1995) note qu'un passage à la langue maternelle dans les situations communicatives problématiques est ce qui est probable dans ce cas.

Au début de ce travail, nous avons signalé que l'apprentissage et l'enseignement sont les deux côtés de la même pièce ce qui a notamment influé sur le présent mémoire car on a besoin de savoir les facteurs fructueux pour l'apprentissage afin de planifier et adapter l'enseignement. En particulier dans la deuxième section des résultats, ces deux concepts sont mélangés parce qu'en présentant des facteurs qui sont censés contribuer à créer des conditions favorables pour l'apprentissage et l'usage des stratégies, il fallait se concentrer sur les deux côtés du processus. Les résultats de cette section ont été discutés ci-dessus.

Une question que nous nous posons, en tant que future enseignante, est celle du temps. Les méthodes proposées semblent toutes prendre beaucoup de temps à réaliser dans la salle de classe, surtout si on ambitionne un apprentissage approfondi pour parvenir à une intériorisation véritable, une condition à l'usage spontané selon par exemple Harris *et al.* (2002 : 70). Cela semble donc plus praticable si une telle approche est intégrée dans les autres activités menées dans la salle de classe. Cela augmente également les chances d'exercices authentiques, qui ne séparent pas les compétences linguistiques différents (comme la compréhension et la production orale) qui interagissent en réalité.

Et dernièrement, une problématique intéressante pour des études futures sera la question de l'ajustement du niveau des tâches pour l'entraînement des stratégies. Comment est-ce qu'on pourrait les adapter à différents types d'apprenants ? Ensuite on peut se demander s'il y a des stratégies plus appropriées pour des apprenants au niveau élémentaire et, de l'autre côté de l'échelle, des stratégies spécifiques pour les apprenants les plus avancés.

## 6. Bibliographie

### 6.1 Corpus

- Caicedo, J., 2015. Teacher Activities and Adolescent Students' Participation in a Colombian EFL Classroom. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(2), pp.149–163.
- Cunningsworth, A. and Horner, D., 1985. The role of simulations in the development of communication strategies. *System*, 13(3), pp.211–218.
- Dörnyei, Z., 1995. On the teachability of communication strategies. *TESOL quarterly*, 29(1), pp.55–85.
- Dörnyei, Z. et Thurrell, S., 1991. Strategic competence and how to teach it, *ELT Journal*, 45(1), pp. 16–23.
- Dörnyei, Z. et Thurrell, S., 1994. Teaching conversational skills intensively: course content and rationale, *ELT Journal*, 48(1), pp. 40–49.
- Harris, V., Gaspar, A., Jones, B., Ingvarsdóttir, H, Neuburg, R., Pálos, I., Schindler, I., 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Houston, T., 2006. Communication Strategies in the Foreign Language Classroom. *Applied Language Learning*, 16(2), pp.65–82.
- Khan, S. and Victori, M., 2011. Perceived vs. actual strategy use across three oral communication tasks. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(1), pp.27–53.
- Kinginger, C., 1995. Task variation and repair in the foreign language classroom. *The foreign language classroom: Bridging theory and practice*, pp.55–69.
- Labarca, A. and Khanji, R., 1984. Beginning French-Interactants' Communication Strategies. Research Report, University of Delaware.
- Lindqvist, K., 2016. Undervisning om strategier i moderna språk. Några gymnasielärares arbete med och syn på strategier i franska.Examensarbete, Malmö Högskolan.
- Maleki, A., 2010. Techniques to Teach Communication Strategies. *Journal of Language Teaching & Research*, 1(5), pp.640–646.
- Malmberg, Per och Bergström, Inger (red.), 2000. *I huvudet på en elev: projektet STRIMS: strategier vid inlärnin g av moderna språk*, Bonnier utbildning: Stockholm.
- Nakatani, Y., 2005. The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The modern language journal*, 89(1), pp.76–91.
- Ohlsson, M. and Wilhelmi, H., 2011. Verbal kommunikation i språkklassrummet: En komparativ studie mellan svenska som andraspråk i förberedelseklass och spanska som B-språk. Examensarbete i utbildningsvetenskap inom allmänt utbildningsområde, Uppsala Universitet.

- Rabab'ah, G., 2016. The effect of communication strategy training on the development of EFL learners' strategic competence and oral communicative ability. *Journal of psycholinguistic research*, 45(3), pp.625–651.
- Rivers, Wilga M. (red.), 1987. *Interactive language teaching*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Rohani, S., 2013. Positive versus Negative Communication Strategies in Task-based Learning. *TEFLIN Journal*, 24(2), pp.158–179.
- Salomone, A.M. and Marsal, F., 1997. How to avoid language breakdown? Circumlocution! *Foreign Language Annals*, 30(4), pp.473–484.
- Thuresson, J., 2014. "Auf Deutsch bitte": Högstadielärare om undervisningsmetoder som främjar muntlig kommunikativ förmåga inom tyska som andraspråk. Examensarbete, Linnéuniversitetet.
- Westerström, P. and Rasul, A., 2011. Lärares syn på inlärningsstrategier och självständigt lärande i undervisning i engelska. Examensarbete, Göteborgs Universitet.
- Willems, G.M., 1987. Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15(3), pp.351–364.
- Öhman, E., 2016. Att inte hämmas när språkkunskaperna brister: En undersökning om lärares och elevers medvetenhet om, och användning av, strategier i muntlig produktion av engelska. Självständigt arbete inom Grundlärarutbildning, Södertörns Högskola.

## 6.2 Ouvrages consultés et cités

- Abrahamsson, N., 2009. *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur, Lund.
- Bialystok, E., 1990. *Communication strategies*. Blackwell, Oxford.
- Bialystok, E., & Kellerman, E., 1987. Language strategies in the classroom. In B.K. Das (Ed.), *Communication and learning in the classroom community* (pp. 160–175). SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
- Börjesson, L., 2012. *Om strategier i engelska och moderna språk*. Skolverket, Göteborg.
- Canale, M. and Swain, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), pp.1–47.
- CECRL. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. 2001. Conseil de l'Europe, Didier. Obtenu ici : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cohen, A.D., Weaver, S.J. and Li, T.Y., 1996. *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. Center for Advanced Research in Language Acquisition, University of Minnesota.
- Dörnyei, Z., 2005 ; 2014. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge Ltd, Mahwah.
- Dörnyei, Z. and Scott, M.L., 1997. Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language learning*, 47(1), pp.173–210.

- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. et. Wengström, Y. 2013. *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap : vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. éd.) Natur & Kultur, Stockholm.
- Færch, C. and Kasper, G. eds., 1983. *Strategies in interlanguage communication*. Longman Pub Group, London and New York.
- Hedge, Tricia, 2001. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press, Oxford.
- Higuera González, J.M., 2009. Andraspråksinlärning—en analys av kommunikationsproblem och kommunikationsstrategier hos den målspråkliga produktionen av svensktalande inlärare som läser Moderna språk-spanska. Examensarbete, Högskolan Dalarna.
- Jamshidnejad, A., 2011. Functional approach to communication strategies: An analysis of language learners' performance in interactional discourse. *Journal of Pragmatics*, 43(15), pp.3757–3769.
- Kaivanpanah, S., Yamouty, P. and Karami, H., 2012. Examining the effects of proficiency, gender, and task type on the use of communication strategies. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (17), pp.79–94.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Lindberg, I., 2005. *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Natur & Kultur, Stockholm.
- Maleki, A. (2007). Teachability of communication strategies: An Iranian experience. *System*, 35(4), 583–594.
- Malmberg, Per, 2001. Språksynen i dagens kursplaner. I *Språkboken* (pp. 16–25). Skolverket, Stockholm.
- Malmqvist, A., 2001. När orden inte räcker till. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, p.33–46.
- Montero, L., Serrano, R. and Llanes, À., 2017. The influence of learning context and age on the use of L2 communication strategies. *The Language Learning Journal*, 45(1), pp.117–132.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U., 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, New York.
- Oxford, R. L., 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.
- Porquier, R., 1979. Stratégies de communication en langue non-maternelle. *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 33, pp.38–52.
- Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht, Foris.



- Putri, L.A., 2013. Communication strategies in English as a second language (ESL) context. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(1), pp.129–133.
- Rabab'ah, G., 2004. Strategic competence in an ELT syllabus. *ITL: International Journal of Applied Linguistics*, 145–146, 145–164.
- Rabab'ah, G., 2005. Communication problems facing Arab learners of English. *Journal of Language and Learning*, 3(1), 180–197.
- Rabab'ah, G., & Bulut, D., 2007. Compensatory strategies in Arabic as a second language. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 43(2), 83–106.
- Richards, J. C., 1990. « Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation » in Richards (ed.) *The Language Teaching Matrix*. University Press, Cambridge.
- Ruokonen, P., 2014. Att uttrycka det man (inte) kan: förekomst av kompensatoriska kommunikationsstrategier i finska gymnasisternas texter. Avhandling pro gradu, Tammerfors universitet.
- Sato, K., 2005. Teaching and Learning Communication Strategies: From a Sociocultural Perspective. In *Second Language Research Forum at Colombia University*.
- Sheils, J., 1988. *Communication in the modern Languages Classroom*. Council of Europe.
- Shinka Vikström, M., 2014. Kommunikativ kompetens: En studie om kommunikationsstrategier bland flerspråkiga gymnasieelever i ett klassrumssammanhang. Högskolan Dalarna.
- Skolverket. Ämnesplan för moderna språk. 2011. [consulté le 31 juillet 2018].  
[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12\\_5dfee44715d35a5cdfa92a3/1530314731/syllabuscw/jsp/subject.pdf?subjectCode=MOD&tos=gy&lang=sv](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12_5dfee44715d35a5cdfa92a3/1530314731/syllabuscw/jsp/subject.pdf?subjectCode=MOD&tos=gy&lang=sv)
- Springer, C., 1999. Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ? *Langues Modernes*, 93, pp.42–57.
- Stöckert, E., 1987. *Repetitioner: olika kommunikationsstrategier*. Stockholms universitet. Inst. för nordiska språk och Inst. för lingvistik.
- Tarone, E., Yule, G. and Yule, G., 1989. *Focus on the language learner*. Oxford University Press, Oxford.
- Tornberg, Ulrika, 2009. *Språkdiraktik*. Gleerups Utbildning AB, Kristianstad.
- Tornberg, Ulrika, 2015. *Språkdiraktik*. (3. éd.) Gleerups Utbildning AB, Kristianstad.
- Yule, George, 2014, *The study of language*. (5. éd.) Cambridge University Press, New York.

## Annexe A

La base de données	Les mots-clés	Les ouvrages trouvés par pertinence	Les ouvrages qui font partie du corpus
<b>1. ERIC</b>	(« stratégies de communication ») ET (enseignement) ET (« langue étrangère »)	4 résultats	Sans pertinence pour le domaine étudié.
	(kommunikations-strategier) ET (undervisning) ET (« främmande språk »)	Sans résultats	
	(« communication strategies ») ET (teaching) ET (education) ET (french)  /  (« communication strategies ») ET (« foreign Language teaching »)  /  (« communication strategies ») ET (teaching) ET (« foreign language »)	10 résultats/ 4 résultats/ 36 résultats	1. Labarca, A. & Khanji, R. Beginning French-Interactants' Communication Strategies.  2. Salomone, A.M. & Marsal, F. How to avoid language breakdown? Circumlocution!  3. Willems, G. M. Communication Strategies and Their Significance in Foreign Language Teaching.  4. Rabab'ah, G. The effect of communication strategy training on the development of EFL learners' strategic competence and oral communicative ability.  5. Houston, T. Communication Strategies in the Foreign Language Classroom.  6. Rohani, S. Positive versus Negative Communication Strategies in Task-Based Learning.  7. Cunningsworth, A. & Horner, D. The Role of Simulations in the Development of Communication Strategies.

2. <b>GOOGLE SCHOLAR</b>	(« stratégies de communication ») ET (enseignement) ET (« langue étrangère »)	1050	1. Harris, V. <i>et al.</i> Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe. Conseil de l'Europe.
	(kommunikations-strategier) ET (undervisning) ET (« främmande språk »)  //  (kommunikations-strategier) ET (undervisning) ET (« moderna språk »)	204 résultats 81 résultats	1. Westerström, P. & Rasul, A. Lärares syn på inlärningsstrategier och självständigt lärande i undervisning i engelska.  2. Lindqvist, K. Undervisning om strategier i moderna språk. Några gymnasielärares arbete med och syn på strategier i franska.  3. Thuresson, J. ”Auf Deutsch bitte”: Högstadielärare om undervisningsmetoder som främjar muntlig kommunikativ förmåga inom tyska som andraspråk.  4. Ohlsson, M. & Wilhelmi, H. Verbal kommunikation i språkklassrummet: En komparativ studie mellan svenska som andraspråk i förberedelseklass och spanska som B-språk.  5. Öhman, E. Att inte hämmas när språkkunskaperna brister En undersökning om lärares och elevers medvetenhet om, och användning av, strategier i muntlig produktion av engelska.
	(« communication strategies ») ET (« foreign language teaching ») ET (education) ET (french)  //  (« communication strategies ») ET (« foreign language instruction ») ET (education) ET (french)	2240 résultats 827	1. Dörnyei, Z. On the teachability of communication strategies.  2. Dörnyei, Z. & Thurrell, S. Strategic competence and how to teach it.  3. Dörnyei, Z. & Thurrell, S. Teaching conversational skills intensively: Course content and rationale.  4. Kinginger, C. Task Variation and Repair in the Foreign Language Classroom.  5. Maleki, A. Techniques to teach communication strategies.

<b>3. LIBRIS</b>	(stratégies de communication) ET (enseignement) ET (langue étrangère)  /(« stratégies de communication »)	Sans résultats/ 2 résultats	Sans pertinence pour le domaine étudié
	(kommunikations-strategier) ET (undervisning) ET (främmande språk) // (kommunikations-strategier)	Sans résultats/ 6 résultats	Sans pertinence pour le domaine étudié
	(communication strategies) ET (foreign language teaching)	17 résultats	Sans pertinence pour le domaine étudié
<b>4. SUDOC</b>	(stratégies de communication) ET (enseignement) ET (langue étrangère)	20 résultats	4 textes intéressants auxquels on n'a pas d'accès.
	(communication strategies) ET (foreign language teaching) ET (education) // (communication strategies) ET (foreign language teaching)	2 résultats / 7 résultats	1 texte intéressant auquel on n'a pas d'accès.
<b>5. SUMMON</b>	(« stratégies de communication ») ET (enseignement) ET (« langue étrangère »)	6 résultats	Sans pertinence pour le domaine étudié
	(kommunikations-strategier) ET (undervisning)	14 résultats	Sans pertinence pour le domaine étudié

	(« communication strategies ») ET (« foreign language teaching ») Ämnesord: communication strategies, foreign language instruction	26 résultats	<p>1. Nakatani, Y. The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use.</p> <p>2. Khan, S. &amp; Victori, M. Perceived vs. actual strategy use across three oral communication tasks.</p> <p>3. Caicedo, J. Teacher Activities and Adolescent Students' Participation in a Colombian EFL Classroom.</p>
--	---	--------------	--

## Annexe B – contenu pertinent du programme scolaire des langues étrangères (suédois)

### Ämnets Syfte:

Dessutom ska eleverna ges möjlighet att utveckla förmåga att använda olika strategier för att stödja kommunikationen och för att lösa problem när språkkunskaperna inte räcker till.

Undervisningen ska [...] ge dem möjlighet att utveckla flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra. Undervisningen ska dessutom bidra till att eleverna utvecklar språklig medvetenhet och kunskaper om hur man lär sig språk i och utanför undervisningen.

Undervisningen ska [...] bidra till att eleverna utvecklar förståelse av hur man söker, värderar, väljer och tillägnar sig innehåll från olika källor för information, kunskaper och upplevelser.

### Centralt innehåll :

#### Reception

Strategier för att uppfatta detaljer och förstå sammanhang samt för att anpassa lyssnande och läsning till framställningens form, innehåll och syfte.

Olika sätt att söka, välja och värdera innehållet i texter och talat språk.

#### Produktion och interaktion

Strategier för att lösa språkliga problem, till exempel med hjälp av omformuleringar och förklaringar.

Strategier för att bidra till och aktivt medverka i samtal, till exempel genom att ta initiativ till interaktion, lyssna aktivt och avsluta på ett artigt sätt.

### Kunskapskrav - Betyget A (Moderna Språk 3)

För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven i **viss utsträckning** strategier för lyssnande och läsning.

Eleven väljer texter och talat språk från olika medier, samt använder **på ett relevant och effektivt sätt** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör **välgrundade** förbättringar av, egna framställningar.

Dessutom väljer och använder eleven **väl** fungerande strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen **och för den framåt på ett konstruktivt sätt**.

## **Annexe C – contenu pertinent du programme scolaire des langues étrangères (notre traduction)**

Parmi d'autres sous la rubrique « Ämnets syfte » (l'objet du sujet) : « l'enseignement donnera l'occasion aux élèves

- de développer la capacité d'utiliser différentes stratégies pour soutenir la communication et pour résoudre des problèmes quand les connaissances linguistiques sont insuffisantes. »
- de développer le multilinguisme où la connaissance de différentes langues interagit et se soutient mutuellement. L'enseignement contribue également au développement d'une conscience linguistique et à l'apprentissage des langues dans et en dehors de la classe. »
- de développer une compréhension de la façon de rechercher, d'évaluer, de sélectionner et d'acquérir du contenu provenant de différentes sources pour obtenir des informations, des connaissances et des expériences. »

Sous « Centralt innehåll » (contenu de base/central) du premier cours (d'enchaînement) au lycée (Moderna språk 3) les directives pour l'enseignement s'énoncent comme suivant :

« Reception » (compréhension orale et écrite)

- « Des stratégies pour comprendre des détails et des contextes ainsi que l'adaptation/l'ajustement de l'écoute et la lecture/de la compréhension orale et écrite à la forme, le contenu et l'objet de la présentation. »
- « Différentes façons de rechercher, sélectionner et évaluer le contenu des textes et des langues parlées »

« Production och interaktion » (production orale et écrite et interaction)

- « Des stratégies pour résoudre des problèmes linguistiques, par exemple à l'aide des reformulations ou explications. »
- « Des stratégies pour contribuer et participer activement aux conversations, par exemple en prenant l'initiative, écoutant activement et terminant la conversation d'une façon polie. »

« Kunskapskrav Betyget A » (exigences pour la note A)

- « Afin de faciliter sa compréhension du contenu de la langue parlée et des textes, l'élève sélectionne et utilise dans une certaine mesure les stratégies d'écoute et de lecture. »
- « L'élève choisit des textes et des langues parlées à partir de différents médias, et utilise le matériel choisi dans sa propre production et interaction de manière pertinente et efficace. »
- « Pour clarifier et varier sa communication, l'élève améliore et fait des corrections bien fondées à ses propres productions. »

« En outre, l'élève sélectionne et utilise des stratégies qui fonctionnent bien et qui résolvent les problèmes et améliorent l'interaction et la développent de manière constructive. »