

Pour un enseignement des stratégies communicatives d'apprentissage en classe de français langue étrangère



Ouardia Ait Amar Meziane

Université Ibn Khaldoun, Algérie

ouardadocs@hotmail.com

Reçu le 30-05-2013 / Accepté le 9-10-2013.

Résumé : Cet article porte sur l'enseignement des stratégies communicatives d'apprentissage auprès d'élèves âgés, en moyenne, de 12 ans à 16 ans. Il s'avère que la prise en considération de l'enseignement de ces stratégies est un outil efficace facilitant la maîtrise de l'oral. En effet, le recours aux stratégies communicatives d'apprentissage permet le développement des processus interactionnels dans l'espace classe et favorise ainsi l'apprentissage langagier des apprenants tant au niveau cognitif que linguistique, avec pour corollaire une amélioration de la communication orale en classe où le français est enseigné comme langue étrangère.

Mots-clés : interactions verbales, stratégies communicatives, communication orale, tâches, projets

Para una enseñanza progresiva de las estrategias comunicativas de aprendizaje en clase de FLE

Resumen: Este artículo se centra en la enseñanza de las estrategias comunicativas de aprendizaje a estudiantes cuya edad promedio oscila entre los 12 y los 16 años. Se considera que la enseñanza progresiva de estas estrategias es una herramienta eficaz para facilitar el dominio de la expresión oral. De esta manera, el uso de las estrategias comunicativas de aprendizaje constituye un método que permite contribuir, por un lado, al desarrollo de procesos de interacción en el aula y, por otro, promover el aprendizaje del lenguaje en los ámbitos cognitivo y lingüístico al mejorar, así, la comunicación oral en el aula donde el francés es enseñado como lengua extranjera.

Palabras clave: interacciones verbales, estrategias comunicativas, comunicación oral, tareas, proyecto

For a teaching of the communicative learning strategies in the French as a foreign Language classroom

Abstract: The present article focuses on the teaching of the communicative learning strategies to 12 to 16 year-old learners. The progressive teaching of these strategies can be an efficient tool to facilitate oral proficiency. In fact, the use of the communicative learning strategies can be regarded as a tool that may, at the same time, participate in the development of interactional process in the classroom and promote both learners' cognitive language learning and language skills and, thus, improve oral communication in classrooms where French is taught as a foreign language.

Keywords: verbal interactions, communicative strategies, oral communication, tasks, projects

1. Introduction

Cet article traite de la communication orale en français, en contexte algérien, et plus particulièrement de l'analyse des échanges langagiers enseignants/apprenants et apprenants/apprenants tout en se focalisant sur l'importance des *stratégies communicatives d'apprentissage* (désormais SCA) dans l'évolution de la compétence linguistique des apprenants en classe de français langue étrangère (désormais FLE). Ces stratégies, qui sont selon Riachi (2006 : 90) des procédés utilisés par les apprenants pour « *atteindre un objectif communicationnel particulier et pour résoudre un problème d'intercompréhension* » en relation avec l'acquisition d'une langue étrangère, peuvent donc jouer un rôle crucial dans l'émergence de l'expression orale par les interactions verbales (enseignants/apprenants et surtout apprenants/apprenants) qu'elles engendrent, car pour Bucheton (1996 : 25) « *c'est l'augmentation du volume de l'activité langagière qui elle-même est le promoteur du développement langagier* ». L'hypothèse principale de cet article est que l'appropriation d'une langue se fait en grande partie par le biais des interactions. Elle prolonge ainsi la thèse que Savignon (1983 : 30) formulait en détournant un vieux proverbe français « *C'est en communiquant que l'on apprend à communiquer* »¹, une absence avérée d'interactions en classe de FLE (tant enseignant/apprenants qu'apprenants/apprenants) se traduisant par un ralentissement du processus d'acquisition du français.

2. Cadre théorique

Les SCA sont tous les moyens adoptés et utilisés par les apprenants pour pouvoir faciliter la communication orale avec l'enseignant et *mettre en place des apprentissages*. Cicurel (1985 : 118) désigne les « *stratégies communicatives des apprenants* » comme étant l'ensemble des « *procédés utilisés pour : demander une explication, expliquer (au professeur, à un camarade), exprimer des hypothèses, demander une appréciation, indiquer qu'un énoncé est compris selon l'enjeu communicatif* ». Ces procédés servent à gérer et à « *résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques* » (Cyr, 1991 : 51). Les stratégies de communication, qui sont « *des plans potentiellement conscients* » (Faerch et Kasper, 1981 : 81) sont utilisées par les apprenants dans le but de « *résoudre ce qui se présente comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier* » (Faerch et Kasper, 1981 : 81). Pour Tarone (1980 : 140), selon une conception plus interactionniste, les stratégies de communication sont « *l'effort mutuel de deux interlocuteurs pour s'accorder sur une signification dans des situations où les structures sémantiques nécessaires ne semblent pas être partagées* ». Dans une classe de langue, nous remarquons une asymétrie dans l'utilisation des stratégies entre les deux interlocuteurs que

sont l'enseignant (expert) et l'apprenant (novice) : l'enseignant sait et détient institutionnellement le savoir et le pouvoir ; l'apprenant est en voie d'acquisition du savoir et est dans une position inférieure. Toutefois, l'enseignant et ses apprenants utilisent les stratégies communicatives dans le but de « *réguler de manière aussi efficace que possible leurs échanges en principe inégaux* » (Riachi, 2006 : 90). Les stratégies de communication représentent donc en partie des « *démarches personnelles de résolution de problèmes* » (Tijani, 2006 : 123) et de la part de l'apprenant, « *des opérations cognitives qu'un apprenant emploie à court terme intentionnellement pour résoudre un écart perçu comme problématique entre des exigences communicatives actuelles et ses possibilités en interlangue à ce moment-là.* » (Knapp-Potthoff et Knapp, 1982 : 134, cités par Bange, 1992 : 59).

3. Méthodologie suivie

Afin d'éprouver la validité de notre hypothèse, nous avons analysé puis comparé² les SCA développées par 40 collégiens âgés en moyenne de 12 ans (en 2^{ème} année de collège) et une deuxième classe de 40 lycéens âgés en moyenne de 16 ans (en 2^{ème} année de lycée) au cours de trois activités d'enseignement/apprentissage imposées par les instructions officielles algériennes pour ces niveaux d'enseignement du français. Ces trois activités sont :

- a- Activité de compréhension de textes écrits : discussion orale sur un texte écrit ;
- b- Activité d'expression orale ;
- c- Activité de métalangage.

Nous avons choisi d'appliquer notre dispositif d'observation, qui consiste à enregistrer les trois situations de classe citées supra par un enregistreur audio installé sur le bureau des deux enseignants, auprès d'un groupe hétérogène (deux niveaux d'études différents : collège, lycée) en comparant des activités quasiment identiques dans leur démarche (au collège par rapport au lycée). Cette comparaison va nous permettre de vérifier si le nombre supplémentaire d'années d'apprentissage du FLE et l'appropriation du français peuvent se traduire par une maîtrise accrue de SCA connues et utilisées par les lycéens. Pour l'analyse comme pour l'étude des stratégies communicatives d'apprentissage, nous avons élaboré une grille d'analyse, en sélectionnant certaines des SCA mentionnées par Cicurel (1985 : 118) qui sont : *demander une explication, expliquer à l'enseignant, expliquer à un camarade, exprimer des hypothèses* et Riachi

(2006 : 90), c'est-à-dire : *solliciter l'enseignant pour parler*. En croisant ces deux grilles d'analyse, nous avons élaboré notre propre grille qui figure ci-dessous dans le tableau 1. Il est à noter que, dans cette classification, et dans la mesure où il est presque impossible de compter les silences des élèves de nos deux classes, nous n'envisageons pas tous les aspects des SCA car nous n'avons pas pris en considération les stratégies dites de *compensation et d'évitement* que sont par exemple : « *le silence* », « *les interruptions brusques* », etc. L'analyse quantitative de ce travail de recherche consiste à établir la fréquence d'utilisation de chacune des SCA mentionnées dans le tableau 1, et à calculer la moyenne de chacune de ces SCA au cours des trois activités présentées dans les deux établissements scolaires.

Tableau 1 : Grille d'analyse des stratégies communicatives d'apprentissage

SCA	Activité n° 1		Activité n° 2		Activité n° 3		Moyenne	
-Demander une explication à l'enseignant								
-Expliquer à l'enseignant								
-Expliquer à un camarade								
-Exprimer des hypothèses								
-Solliciter l'enseignant pour parler								
Total								

3. 1. Définition des stratégies communicatives d'apprentissage sélectionnées

Avant de donner les résultats de cette analyse, il convient de définir chacune des SCA citées dans le tableau 1 – qui montrent comment les apprenants essaient de *réguler de manière aussi efficace que possible leurs échanges* avec les enseignants – en les illustrant par des exemples tirés de notre corpus oral qui est ici retranscrit :

- Demander une explication à l'enseignant

Quand un apprenant ne comprend pas un item, il pose systématiquement une question à l'enseignant.

Exemple 1

E³ : comment corriger une anomalie génétique ?

A⁴ : monsieur

E : oui

A : l'anomalie génétique c'est à cause de quoi ?

- Expliquer à l'enseignant

Pour pouvoir attirer l'attention de l'enseignant sur tel ou tel item, un apprenant peut l'expliquer à son enseignant.

Exemple 2

E : allez on écoute les conseils + du premier groupe + allez les membres du premier groupe + proposez à vos camarades vos conseils

A1 : révisez bien vos leçons

A2 : aidez les pauvres

E : bien + on peut aider les pauvres en leur donnant de l'argent

A : monsieur + on peut aussi aider les pauvres en leur créant des emplois

- Expliquer à un camarade

Il arrive qu'un apprenant explique à son camarade dans les cas suivants :

- Quand il voit que son camarade n'a pas compris un item.

- Quand il lui pose une question.

- Quand il lui corrige une erreur.

Exemple 3

E : ... si je vous demande le type de ce texte vous allez dire ?

A1 : descriptif

E : non

A2 : ... pourquoi ce n'est pas descriptif alors ?

A1 : parce qu'il n'y a pas de description

- Exprimer une hypothèse

Quand l'enseignant pose des questions ouvertes, chaque apprenant peut donner son avis en se basant sur ses connaissances personnelles.

Exemple 4

E : qu'est-ce qu'on fait dans une bibliothèque ?

A1 : on trouve des livres

A2 : on lit des livres

A3 : on regarde + on admire les livres

A4 : on cherche des livres

- Solliciter l'enseignant pour parler

Un apprenant peut solliciter l'enseignant pour : poser/répondre à une question ou pour donner un avis.

Exemple 5

A : monsieur

E : oui vas-y

A : je peux passer au tableau pour lire les propositions de mon groupe ?

Il est à noter que, dans le contexte algérien et suite à nos observations et aux données recueillies, les apprenants (collégiens comme lycéens) font massivement appel à la langue maternelle (L1 ou langue source)⁵ quand ils utilisent les SCA citées supra (*solliciter l'enseignant pour parler ou lui demander une explication ou expliquer à l'enseignant ou à un camarade, exprimer une hypothèse*). Ce recours à la L1 est expliqué ainsi par Audin (2004 : 68) : « (...) la langue maternelle (...) est le seul élément de repérage dont le débutant dispose et (...) elle joue un rôle essentiel » dans tout apprentissage d'une deuxième langue L2 (langue cible) »⁶. Castellotti (2001)⁷ de même souligne que la L1 est « *La langue source, sur laquelle les sujets vont bien calquer souvent leurs (...) tentatives d'accès à une autre langue* ». Cette langue dans le contexte algérien peut être soit l'arabe classique, soit l'arabe dialectal algérien ou le kabyle. Nous prenons à titre d'illustration les exemples suivants :

Exemple 6

E : ... pour certains scientifiques + on pourrait+ par exemple+ cloner un être humain + et grâce au clonage beaucoup de personnes seraient sauvées

A1 : mais on peut pas cloner des humains

A2 : monsieur

E : oui

A2 : je pense qu'on peut pas euh: cloner un humain

A3 : واه (oui en arabe dialectal algérien) on peut

A1 : on peut pas cloner une personne

A3 : تعرف خير م (tu ne connais pas mieux que en arabe dialectal algérien) les scientifiques ?

Exemple 7

A : monsieur

E : oui

A : le clonage est حرام (péché en arabe dialectal algérien) dans notre religion ?

E : ça dépend de plusieurs paramètres

4. Résultats obtenus

Les SCA développées par les deux groupes au cours des trois activités présentées se résument comme suit :

4.1. Au niveau du collège

Les SCA se répartissent, comme le montrent le tableau 2, de la façon suivante :

Tableau 2 : SCA développées par les collégiens au cours des trois activités

SCA	Activité n° 1		Activité n° 2		Activité n° 3		Moyenne	
-Exprimer des hypothèses	12	34.28%	23	82.14%	19	59.37%	18.00	56.85%
-Solliciter l'enseignant pour parler	19	54.28%	4	14.28%	7	21.87%	10.00	31.58%
-Expliquer à un camarade	3	8.57%	0	0.00%	4	12.5%	2.33	7.35%
-Demander une explication à l'enseignant	1	2.85%	1	3.57%	1	3.12%	1.00	3.15%
-Expliquer à l'enseignant	0	0.00%	0	0.00%	1	3.12%	0.33	1.04%
Total	35	100%	28	100%	32	100%	31.66	100%

Les collégiens ont eu recours, en moyenne, principalement aux deux SCA : « exprimer une hypothèse » : 18 fois (57%) et « solliciter l'enseignant pour parler » : 10 fois (32%). Quant aux autres stratégies développées, elles représentent une fréquence très faible : « expliquer à un camarade » : 2 fois (7%), « demander une explication » : 1 fois (3%).

Enfin, « expliquer à l’enseignant » moins d’une fois (1%). Dans la première activité, la fréquence intense de la SCA « solliciter l’enseignant pour parler » peut s’expliquer par la nature de l’activité (« discussion orale sur des textes écrits »). En effet, les collégiens sollicitent l’enseignant pour répondre à ses questions. Alors qu’en deuxième et troisième activités, la SCA la plus fréquente est « exprimer une hypothèse » (23 fois (82%) ; 19 fois (59%)). En effet, au cours de ces deux activités (expression orale et activité de métalangage) propices à l’émergence de la parole, cette dernière est stimulée par les questions posées par l’enseignant.

4.2. Au niveau du lycée

Le tableau 3 nous permet de visualiser les SCA développées par les lycéens :

Tableau 3 : SCA développées par les lycéens au cours des trois activités enseignées

SCA	Activité n° 1		Activité n° 2		Activité n° 3		Moyenne	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
-Exprimer des hypothèses	6	46.15%	34	87.17%	19	55.88%	19.66	68.62%
- Demander une explication à l’enseignant	5	38.46%	2	5.12%	6	17.64%	4.33	15.11%
-Solliciter l’enseignant pour parler	2	15.38%	1	2.56%	6	17.64%	3.00	10.47%
-Expliquer à un camarade	0	0.00%	2	5.12%	2	2.94%	1.33	4.64%
-Expliquer à l’enseignant	0	0.00%	0	0.00%	1	5.88%	0.33	1.15%
Total	13	100%	39	100%	34	100%	28.65	100%

En analysant le tableau 3, nous pouvons dire qu’en moyenne, les lycéens ont eu recours, au cours des trois activités, à un nombre limité de SCA parmi lesquelles une utilisation importante de la SCA « exprimer une hypothèse » soit : 19 fois (69%). Cette SCA peut être considérée comme une activité langagière réactive. Nous avons relevé : 4 fois (15%) « demander une explication à l’enseignant », 3 fois (10%) pour la stratégie « solliciter l’enseignant pour parler », 1 fois (5%) pour « expliquer à un camarade ». Enfin, moins d’une fois (1%) pour la SCA « expliquer à l’enseignant ». Pour pouvoir mettre en rapport l’activité enseignée avec les SCA utilisées, nous pouvons dire que dans la première activité « discussion orale de textes écrits » les lycéens ont eu recours à la stratégie « exprimer une hypothèse » : 6 fois (46%) quand ils répondent aux questions de l’enseignant. Ils « demandent des explications à l’enseignant » 5 fois (38%) quand ils ne comprennent pas un item. Ils « sollicitent l’enseignant » 2 fois (15%) pour lui demander des explications qui portent sur le texte. Nous relevons qu’au cours de la deuxième et de la troisième activité, les taux d’utilisation des deux SCA : « demander une explication » (2 fois (5%), 6 fois (18%)), « expliquer à un camarade » (2 fois (5%), 2

fois (3%)) sont très faibles. Pourtant, ce sont ces deux SCA qui permettent aux lycéens d'interagir avec l'enseignant et leurs camarades en classe.

5. Analyse des résultats

Les résultats de cette recherche montrent que les lycéens, comme les collégiens ont eu recours, avec des fréquences presque similaires, aux mêmes SCA. En premier lieu, ils ont utilisé la SCA « exprimer une hypothèse » (près de 19 fois (69%) pour les premiers ; 18 (57%) fois pour les deuxièmes). En second lieu, nous avons relevé une fréquence de 10 fois (32%) pour la stratégie « solliciter l'enseignant pour parler » au niveau du collège. Concernant les lycéens, nous avons relevé une fréquence d'utilisation de la SCA « demander une explication à l'enseignant » de 4 fois (15%). Pour expliquer le taux de cette stratégie, nous pouvons faire appel à la dimension psychologique qu'est l'âge, un paramètre qui donne aux lycéens un peu plus de confiance pour demander des explications ou poser des questions à l'enseignant alors que les collégiens, qui sont toujours dépendants de leur enseignant, ont tendance à « solliciter l'enseignant pour parler ». En troisième lieu, nous avons relevé une fréquence de 3 fois (10%) pour la stratégie « solliciter l'enseignant pour parler » en ce qui concerne les lycéens. Pour les collégiens, il s'agit de la SCA qui sert à animer l'émulation entre eux à savoir : « expliquer à un camarade » 2 fois (7%). Nous pouvons relever donc, à partir des résultats supra, que les SCA utilisées par les lycéens ne se développent pas suffisamment par rapport à celles réalisées par les collégiens malgré l'âge et les années d'apprentissage supplémentaires de la langue française. Cela peut s'expliquer par le fait que le transfert des ressources métalinguistiques de la L1 à la L2 n'est pas suffisamment activé chez les lycéens pour leur permettre d'améliorer la quantité et la qualité des SCA utilisées lors des activités présentées. La compétence linguistique insuffisante des collégiens comme celle des lycéens encourage, à notre avis, les apprenants à être dépendants de la parole et des interventions des enseignants et c'est ce facteur principal, devant ceux de la perte de la *face* au sens de Goffman⁸ (1974 : 9) et la crainte, qui les empêche de varier leurs SCA. À partir de ces résultats, nous pouvons donc considérer que tout apprentissage doit passer impérativement par le biais des SCA car le recours aux stratégies communicatives peut être considéré comme un moyen qui devrait participer au développement des processus interactionnels dans l'espace classe. Pour leur part, les enseignants doivent enseigner à leurs apprenants à utiliser les SCA suivantes : « demander une explication », « poser des questions », « expliquer à un camarade ». Mais pour ce faire, ils doivent eux-mêmes varier leurs stratégies communicatives d'enseignement en fonction de la spécificité, du type et du contenu des activités menées (par exemple, expliquer un texte ne mobilise pas les mêmes stratégies communicatives d'enseignement qu'enseigner un point de grammaire) et surtout des compétences et des besoins réels des apprenants. Ces interventions diversifiées peuvent participer à l'évolution des stratégies communicatives

utilisées par les apprenants et par conséquent favoriser l'amélioration de la compétence linguistique des élèves. La parole des apprenants peut être stimulée en veillant à ce que tous les élèves prennent la parole, en leur demandant de valider les propos d'un camarade en posant, à titre d'exemples, ces questions : « *Amin qu'est-ce que tu penses de ce que ton camarade a dit ?* » ; « *tu approuves l'avis de ton camarade ? tu peux nous dire pourquoi ?* », etc. Le schéma interactif de classe, mobilisé par les enseignants, peut prendre la forme « question, plusieurs propositions de réponses initiées par les apprenants, discussion, voire débat, entre les élèves » et dans ce schéma d'interaction professeur/apprenants, l'enseignant se met en retrait, devient un co-énonciateur en fonction du moment et des enjeux de l'activité enseignée. Le contexte d'enseignement devrait être non autoritaire : une place doit être laissée à l'erreur qui ne doit pas être considérée comme une faute, mais comme un indice d'acquisition.

6. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que, l'enseignement des SCA aux élèves, dès les premières années d'apprentissage d'une langue étrangère, devrait leur permettre, à la fois, de développer leur compétence linguistique et par conséquent leur compétence communicative ainsi que d'améliorer quantitativement et qualitativement les interactions enseignants/apprenants et apprenants/apprenants. Pour ce faire, il doit y avoir une coordination, une compatibilité et une continuité entre les programmes de langue française au niveau du primaire, du collège et du lycée pour pouvoir attirer l'attention des élèves dès le primaire sur les SCA et de leur apprendre à les utiliser. Il faut également, à notre avis, rapprocher la formation initiale en didactique des langues des enseignants des écoles primaires, des collèges ainsi que des lycées. Ce rapprochement peut se réaliser par l'intermédiaire de stages communs. Pour pouvoir améliorer l'utilisation des SCA, les professeurs pourraient privilégier l'enseignement de l'oral en diversifiant les conduites de gestion langagière des activités selon leur type (échanges oraux sur la compréhension d'un texte écrit), activité d'expression orale, activité de métalangage, etc.) et le niveau langagier de leurs apprenants (collégiens, lycéens). À notre avis, les enseignants devraient être créatifs dans le sens où ils pourraient introduire dans leurs cours des activités interactives qui impliquent les élèves, telles que les jeux de rôle, les débats, les exposés, les simulations ou les tâches. Ces derniers peuvent participer à produire des interactions apprenants/apprenants vivantes, chargées de sens et motivantes. Ils permettraient également aux apprenants de s'exprimer et de donner leur point de vue, c'est-à-dire de s'impliquer pleinement en tant qu'interlocuteurs. C'est par cette mise en cohérence entre option méthodologique et sélection des SCA que l'on peut espérer la mise en place d'une méthodologie d'enseignement/apprentissage du FLE plus raisonnée, mieux étayée sur le plan des théories contributives, susceptible

de provoquer chez les apprenants l'émergence de leur expression, particulièrement orale. Enfin, afin d'obtenir une variation des SCA et des conduites d'enseignement, nous proposons un dispositif d'activité de classe qui semble particulièrement pertinent, le travail en groupe à partir d'une tâche/d'un projet porteur de sens pour les apprenants. Aussi envisageons-nous d'étudier, dans le cadre d'une contribution ultérieure qui serait une autre approche qui compléterait ce travail sur les SCA, l'impact des travaux de groupe dans des activités signifiantes, où les apprenants ont une plus grande autonomie, où ils s'organisent eux-mêmes, où ils doivent collaborer afin de réaliser, mener à terme une tâche, un projet faisant sens à leurs yeux. Tous ces dispositifs organisationnels, qui passent nécessairement par le langage, devraient influencer le nombre et la qualité des SCA engendrées par et pour la co-construction des savoirs en classe de FLE, ce qui reste à vérifier.

Bibliographie

- Audin, L. 2004. « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique et pertinente dès le cycle 3 ». *Repères*, n°29, pp. 63-80.
- Bange, P. 1992. « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 notamment dans ses usages institutionnels ». *AILE (acquisition et interaction en langue étrangère)*, n°1, pp. 53-85.
- Bucheton, D., Bautier, E. « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs ». *Le français aujourd'hui*, n°113, pp. 24-32.
- Castellotti, V. 2001. Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In : *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.
- Cicurel, F. 1985. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- Faerch, C., Kasper, G. 1981. « Process and strategies in foreign language learning and communication ». *International Studies Bulletin*, n°5, pp. 47-118.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Mehdi A., Kheir, A. 2012. « Le paramètre axiologique a-t-il un impact sur l'apprentissage du FLE en contexte plurilingue ? ». *Études et recherches philologiques, série langues étrangères appliquées, université de Pitesti, Roumanie*, n°11, pp. 136-145.
- Riachi, M. 2006. *Les interactions verbales en classe de français au Liban : analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Université Libanaise.
- Savignon, S. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Massachusetts: Addison-Wisley Publishing.
- Tarone, E. 1980. « Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage ». *Language Learning*, n°30, pp. 417-432.
- Tijani, M-A. 2006. *Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue*. (Thèse de doctorat). Université de Franche-Comté.

Notes

1 « *C'est en forgeant qu'on devient forgeron. Just as one learns to be a blacksmith by being a blacksmith, one learns to communicate by communicating. Or, to put it differently, one develops skills by using skills.* » (Savignon, 1983 : 30).

2 L'analyse quantitative (les données des tableaux 1, 2 et 3) et l'analyse qualitative (les exemples cités supra) du présent article font partie d'un travail de thèse de doctorat en didactique en cours intitulé « *Échanges langagiers et stratégies communicatives en classes de français langue étrangère au collège et au lycée* ».

3 E désigne l'enseignant.

4 A désigne l'apprenant.

5 Dans le cas des apprenants de notre échantillon, la langue arabe est la langue maternelle (L1).

6 Dans le cas des apprenants de notre échantillon, la langue française est la langue cible (L2).

7 Citée dans Mehdi et Kheir (2012 : 137).

8 Pour Goffman (1974 : 9), la face est définie comme : « *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* ».