

## **Pour l'exploitation des stratégies communicatives d'enseignement/apprentissage en classe de FLE en contexte algérien<sup>1</sup>**

Ouardia AIT AMAR MEZIANE  
Université de Tiaret, Algérie

**Résumé :** Dans la présente contribution nous essayons, en s'appuyant sur une étude de cas, de mettre en lumière deux outils efficaces qui pourraient aider les enseignants et les apprenants à atteindre un des objectifs principaux de l'enseignement d'une langue à savoir la maîtrise de l'oral. Ces deux moyens de l'enseignement/apprentissage sont les stratégies communicatives d'enseignement et les stratégies communicatives d'apprentissage. En effet, ces dispositifs interactifs peuvent faciliter la communication orale, en multipliant les interactions enseignant/apprenants et surtout apprenants/apprenants et l'acquisition et la transmission des savoirs et des savoir-faire fixés par les programmes officiels.

**Mots clés :** Interactions verbales; stratégies communicatives; méthodologie circulante; communication orale; renouvellement méthodologique.

ملخص:

في هذه المساهمة نحاول . استنادا على دراسة حالة . تسليط الضوء على أداتين فعاليتين بإمكانهما مساعدة المعلم والمتعلم لبلوغ أحد الأهداف الأساسية لتعليم لغة ما، ألا وهو إتقان مهارة التعبير الشفاهي. فهما يمثلان إستراتيجية تواصلية للتعليم والتعلم إذ إنّ لهذه المکانیزمات التفاعلية دورا في تسهيل التواصل الشفاهي بمضاعفة التفاعل بين المعلم والمتعلم، خاصة متعلم/متعلم. كما يتحقق دورها في رفع مستوى تحصيل وتفعيل المعارف والمهارات الموضوعية من قبل البرامج الرسمية.

### **1. Introduction**

Le présent article repose sur la persistance de la méthodologie circulante<sup>2</sup> dans l'Enseignement/Apprentissage (désormais E/A) du français

enseigné comme langue étrangère (désormais FLE) en contexte algérien, une méthodologie qui se définit selon Beacco (2007 : 37-45) comme « *une démarche méthodologique [...] qui puise ses origines dans les stratégies de type grammaire traduction [...]. La polyvalence et l'imprévu constituent ses deux principes. Cet imprévu donne lieu à une pédagogie de l'occasion.* ». Cette méthodologie, dépôt peu, voire non théorisé, de pratiques d'enseignement des langues, donne lieu à des séquences didactiques qui, à partir d'un thème, sont plus au moins longues et entretiennent entre elles « *une faible cohésion méthodologique* » (Beacco, 2007 : 41-42). Elles comportent d'autre part un enchaînement lâche d'activités (compréhension et expression orale, compréhension de l'écrit, activités métalinguistiques, préparation à l'écrit, production écrite) quels que soient le contenu et le thème de la séquence didactique. Nous essaierons d'étudier la permanence de cette méthodologie au niveau de deux outils, à savoir les stratégies communicatives d'enseignement (désormais SCE) qui, sont selon Riachi (2006 : 11) « *des tactiques auxquelles les enseignants ont recours pour réguler de manière aussi efficace que possible leurs échanges avec leurs apprenants qui sont en principe inégaux* », et les stratégies communicatives d'apprentissage (désormais SCA) qui sont toujours Riachi (idem : 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. Nous supposons que ces deux procédés interactionnels bien maîtrisés pourraient aider les enseignants et les apprenants à atteindre un des objectifs principaux de l'enseignement d'une langue à savoir la maîtrise de l'oral. Nous allons étudier les SCE et SCA à partir de l'analyse des échanges langagiers enseignants/apprenants et apprenants/apprenants pratiqués en classes de FLE. Ainsi, le présent travail se propose de vérifier deux hypothèses à savoir : en premier lieu, puisque l'appropriation d'une langue se fait en grande partie par le biais des interactions<sup>3</sup> (Cf. Claire Kramsch, 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier – Crédif., Les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni : Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, *Les interactions verbales*, T.1, T. 2, T. 3 A. Colin.), une absence avérée d'interactions en classe de FLE doit se traduire par un ralentissement du processus d'acquisition du français. En second lieu, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie serait marqué par la permanence de la méthodologie circulante (au sens de Beacco, 1995, 2007) ce qui se traduit par des activités monotones qui impacteraient les SCE et SCA. Si ces deux hypothèses sont validées, alors seront rappelées et proposées quelques pistes méthodologiques susceptibles d'inciter les enseignants tant du niveau du collège que du niveau du lycée à mettre pleinement en œuvre

convenablement les principes fondamentaux du communicatif relatifs à l'interaction et surtout à délaisser la méthodologie circulante indifférenciée qu'ils ont adoptée depuis des années et ce pour espérer libérer la parole des apprenants dans des interactions créatives au niveau du collège et du lycée.

## **2. Cadre théorique**

Nous allons définir les concepts clé de notre contribution que sont les SCE, SCA et la méthodologie circulante

### **2.1. Stratégie**

En Didactique Des Langues (désormais DDL), nous sommes passés en ce qui concerne les stratégies d'une conception de compensation à une conception des stratégies comme activité métacognitive gérant les différentes ressources langagières, psychologiques, affectives, culturelles de l'acteur social.

### **2.2. Stratégies communicatives d'enseignement**

Pour décrire les SCE, nous reprenons la définition de Causa (2003 : 1) qui les présente comme étant : « *L'ensemble des actions sélectionnées et agencées par [...] l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, [...] la transmission / l'appropriation des données de langue cible, et en même temps, la résolution de problèmes communicatifs qui [...] tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence.* ». Et nous ajoutons à cette liste des finalités des SCE celle-ci pour que l'apprentissage puisse avoir lieu chez les apprenants. Il est à noter que, suite à Vion (1992 : 91), « *les SCE [...] se construisent dans l'échange de telle sorte qu'il s'agit plutôt de lignes de conduites [...] construites ensemble.* » dans le nécessaire dialogue qui se noue entre enseignant et apprenants.

### **2.3. Stratégies communicatives d'apprentissage**

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 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, 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).

#### **2.4. Méthodologie circulante**

La méthodologie circulante a été peu travaillée en dehors des recherches de Beacco et c'est pour cette raison que nous focaliserons nos références théoriques sur les travaux de ce didacticien. Beacco, (1995 : 46) dans une première approche, décrit ainsi cette méthodologie : « *amalgame stabilisé, éclectisme canonique, la méthodologie circulante agit comme un ensemble de représentations, fondamentales mais non uniformes, et elle constitue ainsi un cadre où viennent se modeler attentes éducatives d'apprenants partageant leurs représentations et les pratiques ordinaires de l'enseignement.* ». Ainsi, pour lui, la méthodologie circulante constitue le résidu cristallisé de la superposition de différentes méthodologies et principalement de la méthodologie traditionnelle, un reste qui relève plus des représentations des enseignants que d'une élaboration théorique. Revenant sur ce thème en 2007 dans son ouvrage de référence « *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* », Beacco (2007: 41) réaffirme que cette méthodologie « *est sans véritable fondement théorique* », et, sous la dénomination d'« *approche globaliste* », il attribue son hégémonie à deux raisons :

- L'inertie des faits culturels et des systèmes éducatifs : « *la domination de l'approche globaliste vient du fait de l'inertie propre aux comportements culturels [...] des enseignants et des systèmes éducatifs.* » (Beacco, 2007 : 46).

- La plasticité de cette méthodologie circulante, due à son absence de cohérence forte, qui lui permet à la fois d'évoluer constamment : « *Elle*

*possède ainsi une capacité constitutive à s'adapter aux évolutions. Elle est une expression stabilisée de pratiques d'enseignement qui organisent les équilibres entre improvisation et planification.* » (Beacco, 2007 : 45) et aussi d'assurer la fluidité du processus d'enseignement/apprentissage : « *Elle est une expression stabilisée de pratiques d'enseignement qui organisent les équilibres entre improvisation et planification.* » (Beacco, 2007 : 45).

### **3. Cadre méthodologique**

Afin d'éprouver la validité de nos hypothèses, nous avons analysé puis comparé les SCE mobilisées par un enseignant au niveau d'un lycée (désormais PES) et un deuxième enseignant au niveau du collège (désormais PEM) et les SCA développées par 40 collégiens âgés en moyenne de 12 ans et une deuxième classe de 40 lycéens âgés en moyenne de 16 ans au cours de trois activités d'E/A qui sont : premièrement, une activité de compréhension orale des textes écrits. Deuxièmement une activité d'expression orale. Et enfin une activité de métalangage. Nous avons choisi d'appliquer notre dispositif d'observation, qui consiste à enregistrer les trois situations de classe citées supra par deux enregistreurs audio (installés sur les bureaux des deux enseignants), auprès d'un groupe hétérogène (deux niveaux d'études différents : collège et lycée) en comparant des activités quasiment identiques pour pouvoir mettre en relief les SCE les plus utilisées au collège et au lycée. Cette comparaison va nous permettre de vérifier en premier lieu si les enseignants varient les SCE utilisées selon le niveau de leurs apprenants et en second lieu 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 SCE, nous avons élaboré notre grille d'analyse qui figure dans le tableau infra sous la forme d'une combinaison de certaines des SCE mentionnées par :

a- Causa (2003 : 4-8) qui sont : « la définition », « l'exemplification », « la reformulation » et « la stratégie contrastive ».

b- Cicurel (1985 : 118) qui sont : « l'amorce », « la consigne », « poser une question » et « la répétition ».

c- Nonnon (2008 : 15) qui est : « valider ».

Pour les SCA, nous avons eu recours à certaines des SCA mentionnées par :

Cicurel (1985 : 118) qui sont : *demander une explication, expliquer à l'enseignant, expliquer à un camarade, exprimer des hypothèses*

Riachi (2006 : 90), c'est-à-dire : *solliciter l'enseignant pour parler.*

Nous avons élaboré nos deux propres grilles qui figurent ci-dessous dans les tableaux 1 et 2.

L'analyse quantitative de ce travail de recherche consiste à établir la fréquence d'utilisation et la moyenne de chacune des SCE/SCA mentionnées au cours des trois activités présentées dans les deux établissements scolaires<sup>4</sup>.

**Tableau 1 : Grille d'analyse des SCE**

	Act n° 1	Act n° 2	Act n° 3	Moyenne
Amorce				
Consigne				
Définition				
Exemplification				
Question				
Reformulation				
Répétition				
Stratégie contrastive				
Valider				
Total				

**Tableau 2 : Grille d'analyse des SCA**

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

#### 4. Analyse des résultats

Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous que nous allons ensuite commenter :

**Tableau 3 : Classement des SCE utilisées par le PEM et le PES**

Niveau scolaire	Au niveau du collège				Au niveau du lycée			
	Act n° 1	Act n° 2	Act n° 3	Moyenne	Act n° 1	Act n° 2	Act n° 3	Moyenne
Question	133	200	135	156	110	101	48	86.33
Reprise	134	186	101	140.33	112	91	92	98.33
Consigne	84	56	85	75	8	16	50	24.66
Valider	62	78	81	73.66	48	106	44	66
Amorces	26	14	15	18.33	14	15	16	15
Reformulation	2	9	2	4.33	12	1	6	6.33
Exemplification	2	3	4	3	10	13	6	9.66
Définition	0	2	1	1	1	2	0	1
Stratégie contrastive	0	0	0	0	1	1	1	1
Total	443	548	424	471.65	316	345	263	308.31

A partir du tableau 3, nous pouvons noter que « les questions » et « les reprises » sont les deux SCE les plus utilisées dans les deux catégories d'établissements. Ces deux SCE peuvent être considérées comme des activités communicatives pédagogiques de base liées essentiellement au maintien de la communication, quel que soit le contenu de l'activité enseignée. Il convient de souligner également que ces SCE sont des stratégies d'écho, c'est-à-dire qu'elles ne font que prolonger ce que dit l'apprenant sans apporter du nouveau sur le plan communicatif. La troisième SCE la plus utilisée au lycée est la stratégie de « valider ». Quant au collège, c'est la stratégie de donner des « consignes » qui est la plus utilisée par la PEM. Nous pouvons corréliser l'utilisation de cette SCE au collège avec le jeune âge des apprenants et la représentation que se font les PEM de ce public: « les élèves ne peuvent qu'obéir, réagir à des injonctions, et non décider par eux-mêmes ». Le reste des SCE qui sont fondamentales puisqu'elles concernent l'accès au sens, ne représente qu'une faible occurrence dans la pratique des deux enseignants dans les trois situations de classe. En effet, en moyenne, la PEM et le PES n'ont eu recours aux SCE suivantes que rarement : « les amorces », « l'exemplification », « la reformulation » : (4 fois et 6 fois), « la définition » et « la stratégie contrastive » 1 seule fois au niveau du lycée. Nous pensons que ce sont ces SCE qui pourraient faciliter la co-construction des savoirs dans le sens où elles permettent aux apprenants de régler les difficultés de communication et les lacunes syntaxiques, morphologiques et lexicales et par conséquent d'améliorer la compétence linguistique et de développer l'expression orale des apprenants par les interactions verbales qu'elles engendrent entre les enseignants et leurs apprenants et entre les apprenants (cf. les travaux de Alber et Py 1985, Cicurel, 1985, De Pietro, 1988, Causa, 2003). D'autre part, les deux enseignants mobilisent, au cours des activités enseignées (qui

sont très différentes l'une de l'autre dans leurs contenus et leurs objectifs) les mêmes SCE sans les varier ni les lier à la nature de l'activité enseignée (compréhension orale des textes écrits, expression orale et activité métalinguistique) et au niveau de leur public (collégiens et lycéens). Ils négligent également les SCE qui pourraient leur permettre de vérifier si les connaissances sont transmises effectivement comme « *la définition* », « *la reformulation* » et « *la stratégie contrastive* ». Nous constatons donc que pour présenter une activité, quelle que soit sa nature, les deux enseignants le font en suivant la même démarche communicative tout au long du cours (question/réponse/renforcement). Il faut aussi souligner, que les SCE que sont : donner des « *consignes* » et « *valider* » les réponses des apprenants ne permettent pas la co-construction des savoirs que ce soit au niveau du collège et au niveau du lycée et elles sont en même temps très loin des principes du communicatif qui voient dans l'apprenant un *acteur de son apprentissage*. Ce qui est fort dommage en ce qui concerne le développement des compétences langagières des apprenants. On est donc bien en présence de cette « *approche globaliste et circulante* » de l'enseignement des langues, dont parle Beacco (2007 : 39; 53), caractérisée par son indifférenciation quel que soit le support, quel que soit le public, quelle que soit l'activité enseignée. Nous pouvons dire que, d'une part, ce schéma de SCE classique est peu compatible avec l'approche communicative prescrite actuellement par le ministère. D'autre part, la permanence des SCE identiques joue un rôle dans la monotonie engendrée par la répétition de l'identique. La monotonie génère l'ennui et l'ennui, la démotivation des apprenants par rapport aux activités enseignées. Selon Hutchinson et Waters (1987) « *Variety is, therefore, not just a nice thing to have for its own sake : it is a vital element in keeping the learners's minds alert and focussed on the task in hand.* »<sup>3</sup>.

**Tableau 4 : SCA développées par les lycéens et collégiens au cours des trois activités enseignées**

Niveau scolaire	Au niveau du collège				Au niveau du lycée			
	Act n°1	Act n° 2	Act n° 3	Moyenne	Act n°1	Act n° 2	Act n°3	Moyenne
Exprimer des hypothèses	12	23	19	18	6	34	19	19.66
Solliciter l'enseignant pour parler	19	4	7	10	2	1	6	3
Expliquer à un camarade	3	0	4	2.33	0	2	2	1.33
Demander une explication à l'enseignant	1	1	1	1	5	2	6	4.33
Expliquer à l'enseignant	0	0	1	0.33	0	0	1	0.33
Total	35	28	32	31.66	13	39	34	28.65

Pour les SCA, nous remarquons à partir des données du tableau 4 que

les lycéens, comme les collégiens, ont eu recours, avec des fréquences presque similaires, aux mêmes SCA. En premier lieu, « *exprimer une hypothèse* ». En second lieu, il s'agit de la stratégie de « *solliciter l'enseignant pour parler* » au niveau du collège. Au niveau du lycée, c'est la stratégie de « *demandeur une explication à l'enseignant* ». Pour expliquer la fréquence 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, c'est 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* ». 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 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 Goffman<sup>5</sup> (1974 : 9) et la crainte, qui les empêche de varier leurs SCA. La méthodologie circulante adoptée par les enseignants influence également les apprenants tant au niveau du collège comme à celui du lycée.

### **5. Synthèse et conclusion**

Nous pensons que le recours aux SCE/SCA peut être considéré comme un moyen qui peut, à la fois, participer au développement des processus interactionnels dans l'espace classe et favoriser l'apprentissage langagier des apprenants au niveau cognitif et linguistique. Les SCE/SCA sont indispensables à l'enseignant/apprenants pour pouvoir guider, contrôler et moduler le processus d'enseignement/apprentissage. Nous avons relevé que la PEM et le PES ont tendance à se limiter à des SCE routinières et réduites qui sclérosent rapidement un enseignement (Cf. les travaux de Cicurel et les travaux de Beacco sur la méthodologie circulante). Pour pouvoir améliorer cette situation qui n'aide pas les apprenants à perfectionner leur apprentissage et à maintenir leur motivation, les enseignants doivent privilégier l'enseignement de l'oral en diversifiant les conduites d'enseignement selon le type d'activité enseignée et selon le

niveau de leurs apprenants. Les enseignants devraient également varier leurs SCE, tout en laissant plus de place à l'autonomie des élèves surtout les lycéens, qui sont capables d'initier des échanges.

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 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 leur apprendre à les utiliser. Cela peut se faire en rapprochant 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.

Nous suggérons enfin quelques propositions qui appellent à un renouvellement méthodologique et qui pourraient libérer la parole des apprenants :

- Les enseignants et les apprenants devraient changer de représentations sur leur rôle respectif c'est-à-dire que l'enseignant ne serait pas considéré comme le seul détenteur du savoir, de la vérité, initiateur des interactions, etc. et que pour l'apprenant, son rôle ne se limite pas à être un simple récepteur passif.

- Les enseignants pourraient inventer des scénarios méthodologiques originaux pour chaque activité enseignée. Ils devraient également mettre en œuvre au minimum les principes fondamentaux du communicatif.

Pour conclure, nous envisageons de prolonger ce travail par un nouvel article qui serait une autre approche qui compléterait le travail sur les SCE et les SCA : Pour ce faire, nous proposons un dispositif de classe qui est le travail en groupes à partir d'une tâche/d'un projet porteur de sens pour les apprenants. En effet, nous prévoyons d'étudier l'impact des travaux de groupes comportant des activités signifiantes, où les apprenants ont une plus grande autonomie, où ils doivent s'organiser eux-mêmes, sur la qualité et la quantité des SCA développées par ces apprenants.

### Références Bibliographiques

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.

Beacco, J-Cl. 1995. « La Méthode Circulante et les Méthodologies Constituées ». Dans *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. Numéro spécial « Méthodes et Méthodologies », janvier. Pages 42-49.

Beacco, J-Cl. 2007. *L'Approche Par Compétences Dans l'enseignement Des Langues, enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Causa, M. 2003. « Stratégies communicatives d'enseignement et schéma facilitateur en classe de langue étrangère ». Dans *Marges Linguistiques* numéro de Septembre 2003 [En ligne]. URL: <[http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/Marges\\_sommaire.html](http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/Marges_sommaire.html)>, consulté le 10/10/2008.

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.

Kramsch, C., 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier – Crédif.

Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, *Les interactions verbales*, T.1, T. 2, T. 3 A. Colin.

Nanthasilp, S., « Les stratégies de communication dans l'interaction exolingue », disponible sur : [http://www.lib.su.ac.th/dbcollection/book/damrongjan\\_june2004/article24.pdf](http://www.lib.su.ac.th/dbcollection/book/damrongjan_june2004/article24.pdf). Consulté le 15 janvier 2012.

Nonnon, É. 2008. Tensions et dynamique des interactions entre énonciation orale et autres modes de représentation des objets de savoir dans les échanges scolaires, *Raisons éducatives*, Fillietaz, L., Schubauer-Leoni, M-L., *Processus interactionnels et situations éducatives*, Genève: Université de Genève.

Riachi, M. 2006. *Les interactions verbales en classe de français au Liban : analyse des stratégies communicatives d'enseignement et*

Pour l'exploitation des stratégies communicatives \_\_\_\_\_  
*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.

1 La présente contribution est une synthèse et un développement de trois autres articles : « *Pour un enseignement des stratégies communicatives d'apprentissage en classe de français langue étrangère* », *Revue Synergies Mexique*, N°3, 2013, p.101-112. « *Pour une diversification des stratégies communicatives d'enseignement en classe de français langue étrangère dans le contexte algérien : le cas de l'oral* », *Revue Didactique, Université Yahia Fares Médéa*, N°3-2013. P. 179-193. ISSN : 2253-0436.

2 Cette méthodologie est appelée « méthodologie circulante, ordinaire, globaliste » par Beacco (2007), après avoir été dénommée « éclectisme canonique, informel » par Beacco (1995) et parfois dénommée « éclectisme » par Puren (1995).

3 Cette hypothèse prolonge ainsi l'un des postulats du communicatif que Savignon (1983 : 30) formulait en détournant un vieux proverbe français « *C'est en communiquant que l'on apprend à communiquer*. »

4 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* »,

5 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* ».