



**HAL**  
open science

# DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE STRATÉGIQUE À TRAVERS L'ENSEIGNEMENT DE STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE. RÉFLEXIONS THÉORIQUES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR LA CLASSE D'ESPAGNOL

Santiago Ospina Garcia

► **To cite this version:**

Santiago Ospina Garcia. DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE STRATÉGIQUE À TRAVERS L'ENSEIGNEMENT DE STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE. RÉFLEXIONS THÉORIQUES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR LA CLASSE D'ESPAGNOL. *Les Langues néo-latines: revue de langues vivantes romanes*, 2022, 401 (Complément au numéro 401), pp.49-73. hal-04514853

**HAL Id: hal-04514853**

**<https://hal.science/hal-04514853>**

Submitted on 21 Mar 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# Les Langues Néo-Latines



## Regards sur la didactique des Langues romanes en France

César Ruiz Pisano (coord.)

Complément au n° 401 de la revue  
*Les Langues Néo-Latines* (juin 2022)

**POUR CITER CE DOCUMENT :**

*Regards sur la didactique des langues romanes en France*, C. Marion-Andrès (éd.), juin 2022, ISSN 0814-7570. ©Publications numériques de la Société des Langues Néo-Latines, Complément au n° 401.

URL : [https://neolatines.com/slnl/wp-content/uploads/complement\\_401\\_SLNL.pdf](https://neolatines.com/slnl/wp-content/uploads/complement_401_SLNL.pdf)

## SOMMAIRE

### Complément n° 401

|  |    |
|--|----|
| <b>CÉSAR RUIZ PISANO</b><br>Présentation   | 4  |
| <b>ÉLISABETH COLAY</b><br>Apprendre l'espagnol au collège : ce que des adolescents nous en disent  | 9  |
| <b>CARMEN BALLESTERO DE CELIS</b><br>La enseñanza del subjuntivo en las gramáticas de español lengua extranjera  | 35 |
| <b>SANTIAGO OSPINA</b><br>Développer la compétence stratégique à travers l'enseignement de stratégies de communication orale. Réflexions théoriques et propositions didactiques pour la classe d'espagnol (version longue) | 49 |

**Ce volume complète le numéro 401 de la revue de la SLNL dont vous pouvez faire l'acquisition sous deux formats : format numérique ou format papier. Pour ce faire, rendez-vous sur le site de la S.L.N.L [<https://neolatines.com/slnl/>], cliquez sur « Vous abonner / commander un numéro » et faites votre choix.**

## SOMMAIRE

### n° 401

|  |  |
|--|--|
| <b>CATHERINE HEYMANN</b><br>Éditorial  |  |
| <b>CÉSAR RUIZ PISANO</b><br>Avant-propos   |  |
| <b>JOSEP VIDAL-ARRAÉZ, NATHALIE SPANGHERO-GAILLARD et LLORENÇ COMAJOAN-COLOMÉ</b><br>La représentation de la culture dans les manuels d'enseignement de catalan langue étrangère et seconde                                  |  |
| <b>CARMEN BALLESTERO DE CELIS</b><br>L'enseignement du subjonctif dans les grammaires d'espagnol comme langue étrangère (traduit par Grégory Dubois)   |  |
| <b>JOSÉ VICENTE LOZANO</b><br>Des écarts de niveau de compétences du CECRL lors de l'évaluation multimodale. Une étude de cas  |  |
| <b>SANTIAGO OSPINA</b><br>Développer la compétence stratégique à travers l'enseignement des stratégies de l'enseignement de communication orale. Réflexions théoriques et propositions didactiques pour la classe d'espagnol |  |

***Chronique pédagogique***

**CÉSAR RUIZ PISANO**

Langues Littératures et Cultures Étrangères et Régionales (LLCER) : un premier bilan. L'exemple de l'espagnol

***Varia***

**ÉLISÉE TRENC**

*El sardanista pornógrafo, Joan Sanxo Ferrerons* : un itinéraire insolite, du catalanisme à la pornographie

**CLAUDE LE BIGOT**

L'exil au long cours : *Poemas de ausencia y lejanía* (Poesía completa) de Antonio Otero Seco

***Chronique linguistique***

**LAURO CAPDEVILA**

*Lengua culta*. Réflexion sur un concept singulier (V)

***Comptes rendus de lecture***

Wendy Elvira-García, *El uso de corpus en clase de ELE: la lengua real como modelo* (Elena Gaspar-García)

Marie-Angèle Orobon et Eva Lafuente (coords.), *Hablar a los ojos. Caricatura y vida política en España (1830-1918)* (Yves Germain)

***In memoriam***

Raymonde Laborde (1930-2022) par Catherine Heymann

Pierre Malerbe (1932-2022) par André Gallego

## PRÉSENTATION

La revue de la Société des Langues Néo-Latines offre une multiplicité de regards sur la langue et la culture de l'Autre. Cet Autre est représenté, raconté et rencontré à travers l'enseignement et la recherche menés en France et à l'étranger comme l'attestent, depuis plus de cent ans, les numéros de cette revue ainsi que les activités de l'association. La question traitée dans ce numéro 401 est celle de la didactique des langues romanes. Parler de didactique ne revient pas uniquement à parler d'un système linguistique car, derrière chaque apprentissage d'une langue, se trouve « toute une vision du monde, du fonctionnement des hommes, des idées et des choses qu'on croyait familiers »<sup>1</sup>. En effet, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue-culture dépasse largement l'étude des unités linguistiques pour que l'étranger le soit beaucoup moins, pour que l'Autre soit plus près du Moi.

Le champ de recherche sur la didactique des langues romanes en France reste une mineure dans les différents laboratoires et unités de recherche par rapport à la didactique du français. L'on pourrait l'expliquer par des raisons évidentes liées à la prédominance de la langue première par rapport aux langues secondes et / ou étrangères. La recherche dans les deux langues romanes représentées dans ce dossier (l'espagnol et le catalan) est historiquement marquée par une indéniable richesse et un grand dynamisme des études civilisationnelles, littéraires et linguistiques et beaucoup moins dans le champ de la didactique malgré le nombre toujours croissant de thèses et de publications qui y sont consacrées.

Ce décalage existant entre les différents champs disciplinaires peut s'expliquer par des tensions interdisciplinaires beaucoup plus présentes dans les études autres que celles des sciences de l'éducation. Ces tensions surgissent presque naturellement lorsque l'on considère les liens évidents existants entre linguistique, didactique et pédagogie. Bernard Schneuwly parle à ce propos d'une « rupture épistémologique »<sup>2</sup> dans la disciplinarisation de la didactique, qui ne concerne pas exclusivement la recherche en langues étrangères. Ce chercheur affirme que :

---

<sup>1</sup> Pierre MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 2002, p. 21.

<sup>2</sup> Bernard SCHNEWLY, « Didactique : construction d'un champ disciplinaire », in *Didactiques et / ou didactique ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation scientifique*, n° 8-1, 2014, p. 18.

« [L]es didactiques doivent s'adapter à des demandes et des exigences sociales, qui proviennent du champ professionnel et éducatif, ce qui permet leur développement. En même temps, le travail scientifique et la reconnaissance impliquent, d'une certaine manière, la suspension de l'action pratique, la distance par rapport à elle, pour produire du savoir sans intervention dans une pratique immédiate. Les didactiques se trouvent donc nécessairement dans un champ de tension entre exigences professionnelles et scientifiques »<sup>3</sup>.

Cela explique en grande partie l'externalisation (Bernard Schneuwly parle d'« exterritorialité ») du champ disciplinaire de la didactique de sa discipline de référence (la langue-culture étudiée) pour se rapprocher de la pédagogie tel qu'elle est traitée dans la formation des enseignants. Loin de supposer une tension supplémentaire, cette transposition peut être une chance pour le chercheur afin de décrire, analyser et concevoir les méthodes d'enseignement.

Ce numéro 401 se propose de dépasser ces tensions afin d'offrir un état des lieux des différentes approches en didactique des langues et cultures romanes. De ce fait, pour ce numéro la recherche en didactique de l'espagnol et celle du catalan y sont représentées sous une pluralité d'angles d'étude répondant ainsi à une perspective qui se veut volontairement large afin de montrer la richesse de la recherche dans notre champ disciplinaire.

Dans ce complément numérique, les lecteurs trouveront trois articles. Dans « Apprendre l'espagnol au collège : ce que des adolescents nous en disent », Elisabeth Colay propose une étude ancrée dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique appliquée aux rapports à la langue étrangère d'un groupe d'apprenants adolescents afin d'explorer les processus inconscients qui entrent en jeu dans le désir d'apprendre une langue étrangère au collège. La contributrice laisse ainsi la parole aux apprenants afin d'étudier l'ailleurs comme une source d'altérité (l'ailleurs allemand et l'ailleurs espagnol). L'analyse approfondie de cette parole permet de décrire la construction d'un imaginaire linguistique chez ces apprenants. C'est ainsi que la réflexion sur leur propre identité linguistique leur permet de renouer inconsciemment avec une expérience perdue ou non expérimentée mais réfutée ou acceptée d'emblée. En effet, la subjectivité adolescente « entre berceuse et choix assumé », dans un processus de sublimation

---

<sup>3</sup> *Id.*

et d'idéalisation de l'Espagne, sert à expliquer la complexité des rapports humains avec la découverte et l'apprentissage de la langue-culture de l'Autre.

Le second article du complément numérique est la version espagnole de l'article de Carmen Ballestero de Celis, « La enseñanza del subjuntivo en las gramáticas de español lengua extranjera », où elle traite la question de la description du système linguistique, de l'emploi du subjonctif en espagnol, dans les grammaires mises à disposition des enseignants et des apprenants de l'espagnol langue étrangère. L'analyse critique, fine et dense, des propositions explicatives de l'emploi du subjonctif en espagnol, permet de rendre compte d'une multiplicité de confusions entre langue et réalité, entre système et perception physique ou intellectuelle de la réalité. Chaque exemple choisi montre la pluralité des perspectives d'analyse dans ces grammaires et renforce l'idée selon laquelle il n'existe pas, dans ce type de publications, une définition univoque du mode subjonctif. D'où la nécessité clairement affichée de proposer un nouveau modèle explicatif adressé à cette catégorie bien spécifique d'apprenants. Ce nouveau modèle devrait, selon l'auteurice, définir le subjonctif comme un mode du second plan permettant ainsi d'intégrer la réserve épistémique et la réserve informative et articuler ainsi la définition générale de ce mode et ses différentes utilisations.

Enfin, les lecteurs pourront trouver la version *in extenso*, enrichie d'exemples d'activités de médiation dans le contexte d'apprentissage de la langue espagnole, de « Développer la compétence stratégique à travers l'enseignement des stratégies de communication orale. Réflexions théoriques et propositions didactiques pour la classe d'espagnol » de Santiago Ospina García. L'auteur propose une réflexion autour de la compétence stratégique dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère. Pour ce faire, il propose une solide présentation théorique des stratégies de communication orale en didactique. La réflexion prend appui sur une bibliographie riche qui montre l'évolution des concepts et qui mène l'auteur à conclure, avec Rod Ellis (2008), que la fonction des stratégies de communication a été négligée ou exclusivement limitée à la compréhension des déficiences lexicales des apprenants de langues en raison, entre autres choses, de l'approche psycholinguistique dominante dans la définition, l'identification et la classification des stratégies. La recherche actuelle, dans laquelle s'inscrit cet article, montre que d'autres perspectives d'analyse permettent, grâce à l'observation de la mise en place de ces stratégies, de contrôler davantage l'interaction ou encore d'accroître l'efficacité des échanges face à une possible difficulté linguistique et / ou interculturelle. C'est



dans le volet pratique de cet article (complété dans sa version en ligne) que l’auteur donne des exemples concrets de médiation dans le contexte d’apprentissage de la langue.

Dans la revue papier, les lecteurs trouveront également l’article « La représentation de la culture dans les manuels d’enseignement de catalan langue étrangère et seconde » où Josep Vidal-Arráez, Nathalie Spanghero-Gaillard et Llorenç Comajoan-Colome s’intéressent à la place de la culture étrangère donnée à voir par une sélection de manuels d’enseignement du catalan plébiscités par les enseignants. Leur étude met en exergue la nécessité de développer le champ d’étude de l’analyse des différents outils d’enseignement avec la perspective de la consolidation de la compétence interculturelle des apprenants. Présenter la typologie des documents authentiques utilisés par les manuels d’enseignement du catalan et catégoriser les aspects culturels véhiculés par ceux-ci implique que, dans cette étude, les données recueillies soient mises au service d’une réflexion autour de la représentation de la culture catalane. Leurs conclusions montrent le fort décalage existant entre la pluralité culturelle des territoires catalanophones et la représentation erratique et fortement stéréotypée d’une culture « de manuel ».

Dans sa contribution intitulée « Des écarts de niveau de compétences du *CECRL* lors de l’évaluation multimodale. Une étude de cas », José Vicente Lozano propose une minutieuse analyse d’un panel d’erreurs relevées dans une évaluation de compréhension de l’oral et d’expression écrite proposée à des étudiants universitaires non spécialistes (LANSAD), dans le cadre de la consolidation du niveau B1 du *CECRL* en espagnol. L’analyse extrêmement détaillée des erreurs dans la compréhension du texte oral et dans l’appropriation du système linguistique cible nous permet d’observer une série d’interférences intralinguales et interlinguales qui ont comme conséquence première la défaillance dans la compréhension et l’expression. Le large panel d’erreurs (orthographiques, phonétiques, morphosyntaxiques et lexicales) permet à l’auteur d’observer les correspondances en compétence linguistique par rapport au niveau attendu s’appuyant sur les descripteurs du *CECRL* et du *Plan curricular* de l’Instituto Cervantes. On comprend alors l’écart notable entre le niveau de compréhension de l’oral et d’expression écrite en raison d’une multiplicité d’interférences cotextuelles et contextuelles ainsi que des erreurs persistantes dans l’acquisition corrélée du système phonologique et de la norme orthographique.

De plus, ce numéro 401 inclut une « Chronique pédagogique », montrant les rapprochements nécessaires entre didactique et pédagogie où l’auteur fait un premier bilan de l’enseignement de spécialité « Langues, Littératures et Cultures Étrangères et Régionales », enseignement adressé aux élèves de lycée depuis la rentrée 2019. En dépit des aléas provoqués en grande partie par la crise sanitaire, l’auteur insiste sur la réussite de cette réforme : donner le goût pour la langue, la littérature et la culture étrangères. Pour ce faire, il se fait l’écho du retour des expériences d’enseignants en charge de cette spécialité et donne des exemples concrets sur l’innovation et le dynamisme motivés par un enseignement approfondi de la langue-culture espagnole.

Nous remercions chaleureusement les contributeurs et contributrices de ce numéro thématique et souhaitons que les lecteurs trouvent dans ces textes une vision d’ensemble des différentes approches d’étude en didactique des langues romanes (espagnol et catalan) et que cette publication fasse émerger d’autres interrogations afin de nourrir cette même réflexion.

César Ruiz Pisano

## DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE STRATÉGIQUE À TRAVERS L'ENSEIGNEMENT DE STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE. RÉFLEXIONS THÉORIQUES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR LA CLASSE D'ESPAGNOL

SANTIAGO OSPINA

Université Paul Valéry Montpellier 3  
Laboratoire ReSO (Recherches sur les Suds et les Oriens)

### Introduction

L'intérêt pour la façon dont les bons apprenants de langues étrangères et secondes apprennent à communiquer et pour la façon d'aider ceux qui ont des difficultés dans l'apprentissage a commencé dans les années 1970 avec l'article fondateur de Joan Rubin (1975)<sup>82</sup>. Depuis lors, de nombreuses recherches ont été menées sur la compétence stratégique, sous-compétence de la compétence de communication qui comprend les stratégies d'apprentissage et de communication orale que les apprenants de L2<sup>83</sup> peuvent mettre en œuvre pour mieux apprendre et mieux communiquer. Il a été suggéré que ce bon apprenant, c'est-à-dire, celui dont l'apprentissage est réussi, est autonome ou vise à l'être, ce qui implique qu'il doit développer sa compétence métacognitive. Cela signifie qu'il cherche à être capable de bien identifier ce qu'il doit apprendre et ce qu'il apprend, de fixer ses propres objectifs d'apprentissage et de communication, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies appropriées, de contrôler l'utilisation qu'il fait des stratégies, et de prendre des décisions quant à la poursuite ou non de l'utilisation des stratégies en fonction de leur efficacité pour lui. Ces stratégies sont de deux sortes : les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication. Dans cet article nous nous focaliserons exclusivement sur les dernières.

Le terme « stratégies de communication » peut être défini de différentes manières, mais il fait généralement référence à deux catégories de stratégies : celles adoptées par

---

<sup>82</sup> Joan RUBIN, « What the good 'language learner' can teach us », *TESOL Quarterly*, n° 9 (1), 1975, p. 41-51.

<sup>83</sup> L2 = Deuxième Langue Vivante. L1 = Langue première. L3 = Troisième Langue Vivante. LE = Langue Étrangère.

les apprenants de langues pour résoudre les problèmes de communication (Ellen Bialystok, 1990<sup>84</sup> ; Wendy Lam, 2010<sup>85</sup> ; Christine Goh et Donglan Zhang, 2006<sup>86</sup>) et celles utilisées comme outils de gestion dans les interactions orales et de négociation du sens (Luciano Mariani, 2010<sup>87</sup> ; Yasuo Nakatani, 2010<sup>88</sup>). Des exemples de stratégies de la première catégorie sont la circonlocution, la paraphrase, l'alternance codique (c'est-à-dire l'utilisation de mots en L1 ou L3), l'utilisation des approximations, des synonymes ou des antonymes, etc. Demander de l'aide, demander confirmation ou clarification dans le cas où le locuteur rencontre des difficultés de communication pour comprendre le message voulu, utiliser des tactiques pour gagner du temps, attirer l'attention ou interrompre, aider les autres interlocuteurs à compléter leurs énoncés, etc., sont des exemples de stratégies de la seconde catégorie.

En plus de l'inclusion de la résolution de problèmes comme caractéristique des stratégies de communication, la plupart des conceptualisations incluent également une composante de conscience (Zoltán Dörnyei et Mary-Lee Scott, 1997<sup>89</sup> ; Luciano Mariani, 2010).

Dans le domaine de l'Espagnol langue étrangère (ELE) très peu de recherches ont ciblé le développement de la compétence stratégique et, encore moins, des stratégies de communication orale. Pour combler ce vide, notre objectif ici est de proposer quelques idées qui, nous l'espérons, pourront être appliquées en cours d'espagnol en France et ailleurs.

---

<sup>84</sup> Ellen BIALYSTOK, « Some factors in the selection and implementation of communication strategies », in *Strategies in Interlanguage Communication*, Claus Færch, & Gabriele Kasper (éds.), New York, Longman, (1976) 1983, p. 100-118.

<sup>85</sup> Wendy LAM, « Metacognitive strategy teaching in the ESL oral classroom: Ripple effect on non-target strategy use », *Australian Review of Applied Linguistics*, n° 33 (1), 2010, p. 1-19, [<https://benjamins.com/catalog/ara1.33.1.01lam>].

<sup>86</sup> Christine GOH et Donglan ZHANG, « Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies », *Language awareness*, n° 15 (3), 2006, p. 119-199.

<sup>87</sup> Luciano MARIANI, *Communication strategies: Learning and teaching how to manage oral interaction*, lulu.com, 2010.

<sup>88</sup> Yasuo, NAKATANI, « Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: a classroom study using multiple data collection procedures », *The Modern Language Journal*, n° 94 (1), 2010, p. 116-136.

<sup>89</sup> Zoltán DÖRNYEI et Mary-Lee SCOTT, « Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies », *Language Learning*, n° 47 (1), 1997, p. 173-210.

## 1. Cadre théorique

### 1.1 La compétence stratégique

Bien que la plupart des chercheurs s'accordent depuis quarante ans sur le fait que le développement des stratégies doit conduire au développement de la compétence stratégique des apprenants, il a été difficile de trouver un consensus pour définir cette compétence et ce à quoi elle fait exactement référence. Le premier à en faire mention, bien que de façon peu approfondie, fut Larry Selinker (1972)<sup>90</sup> ; il fut suivi par Pit Corder (1981)<sup>91</sup>, Michael Canale & Merrill Swain (1980)<sup>92</sup>, Michael Canale (1983)<sup>93</sup>, Merrill Swain (1984)<sup>94</sup>, Lyle Bachman (1990)<sup>95</sup> et Lyle Bachman & Adrian Palmer (1996)<sup>96</sup>. D'après ces derniers :

La compétence stratégique peut être considérée comme des stratégies métacognitives d'ordre supérieur qui assurent une fonction de gestion dans l'utilisation de la langue ainsi que dans d'autres activités cognitives. [...] Ces stratégies sont impliquées dans la planification, le suivi et l'évaluation de la résolution de problèmes de l'individu. Nous faisons donc l'hypothèse que les stratégies métacognitives dont nous parlons ici sont impliquées non seulement dans l'utilisation du langage, mais dans pratiquement toute activité cognitive<sup>97</sup>.

Ils ont proposé un modèle clair de compétence stratégique qui comprend trois composantes : la fixation d'objectifs, l'évaluation et la planification. Selon ce modèle, les apprenants doivent faire un effort conscient pour fixer les objectifs de la tâche, évaluer ce qui est nécessaire pour faire celle-ci et planifier la manière d'utiliser leurs connaissances sur les contenus à traiter et sur la langue. Le modèle souligne l'importance de savoir comment gérer la communication ainsi que les connaissances linguistiques elles-mêmes. Le concept sous-jacent de ce modèle est que l'apprentissage de la L2 nécessite une prise

---

<sup>90</sup> Larry SELINKER, « Interlanguage », in *Error Analysis. Perspectives in second language acquisition*, Jack RICHARDS (éd.), London, Longman, (1972) 1983, p. 31-54.

<sup>91</sup> Pit CORDER, *Error analysis and interlanguage*, Londres, Oxford University Press, 1981.

<sup>92</sup> Michael CANALE et Merrill SWAIN, « Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, n° 1, 1980, p. 1-47.

<sup>93</sup> M. CANALE, « From communicative competence to communicative language pedagogy » in *Language and communication*, Jack Richards, & Richard Schmidt (éds.), Harlow, Longman, 1983, p. 2-27.

<sup>94</sup> M. SWAIN, « Large-scale communicative language testing », in *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings. Reading*, Sandra Savignon, & M Margie Berns (éds.), M.A, Addison-Wesley, 1984, p. 185-201.

<sup>95</sup> Lyle BACHMAN, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

<sup>96</sup> Lyle BACHMAN et Adrian PALMER, Adrian, *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 48-49.

de conscience de l'utilisation de stratégies métacognitives. Yasuo Nakatani (2005)<sup>98</sup> va dans le sens de Lyle Bachman et Adrian Palmer (1996) et fait remarquer qu'il est évident que le terme compétence stratégique est utilisé différemment par différents chercheurs.

Le présent article suit également la théorie cognitive selon laquelle l'apprentissage des langues implique de nombreuses décisions conscientes, tant au niveau cognitif que métacognitif.

Nous adoptons ainsi la définition de Yasuo Nakatani (2005), pour qui la compétence stratégique est définie comme la capacité à gérer la communication non seulement pendant une interaction, mais aussi avant et après celle-ci, afin d'atteindre un objectif interactionnel visé. Cette compétence reflète donc la capacité d'un apprenant de L2 d'utiliser consciemment des stratégies métacognitives afin de résoudre des difficultés liées à la langue dans des situations de communication.

## 1.2 Les stratégies de communication

Depuis les années 1970-1980 les stratégies de communication orale ont été au centre de la recherche en acquisition de LE. Ces stratégies ont suscité de vifs débats, notamment lors de leur apparition aux années 1970-1980. À l'époque, les chercheurs qui se sont intéressés à ces stratégies se divisaient en deux camps : les interactionnistes (ou le camp sociolinguistique) et les psycholinguistes (le camp psycholinguistique). Selon les conceptualisations des interactionnistes, ces stratégies servent à « négocier du sens » (Elaine Tarone, 1980<sup>99</sup>) et à maintenir le flux de la conversation (Michael Long, 1981<sup>100</sup>). Les psycholinguistes pensent plutôt qu'elles servent à faire face à des difficultés ou à des ruptures dans la communication (Claus Faerch & Gabriele Kasper 1983<sup>101</sup>).

Les interactionnistes (Elaine Tarone, Andrew Cohen et Guy Dumas, 1976<sup>102</sup>; Michael

---

<sup>98</sup> Yasuo NAKATANI, « The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use », *The Modern Language Journal*, n° 89, 2005, p. 76-91.

<sup>99</sup> Elaine, TARONE, « Communication strategies, foreign talk, and repair in Interlanguage », *Language Learning*, n° 30, 1980, p. 417-431.

<sup>100</sup> Michael LONG, « Questions in Foreigner talk discourse », *Language learning*, n° 31, 1981, p. 135-158.

<sup>101</sup> Claus FÆRCH et Gabriele KASPER Gabriele, « Plans and strategies in interlanguage communication » in *Strategies in Interlanguage Communication*, Claus Færch, & Gabriele Kasper (éds.), Essex, Longman, 1983, p. 20-60.

<sup>102</sup> E.TARONE *et al.*, « A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies », in *Strategies in Interlanguage Communication*, Claus Færch, & Gabriele Kasper (éds.), New York, Longman, (1976) 1983, p. 4-14.

Canale, 1983 ; Michael Long, 1983 ; Elaine Tarone et George Yule, 1991<sup>103</sup>) considèrent les stratégies de communication orale comme des phénomènes d'interaction sociale. Ils mettent l'accent sur le processus d'interaction entre apprenants et interlocuteurs et s'intéressent notamment aux moyens qu'ils utilisent pour négocier le sens. Au contraire, les psycholinguistes (Claus Faerch et Gabriele Kasper, 1983<sup>104</sup> ; Ellen Bialystok, 1990<sup>105</sup> ; Nanda Poulisse, 1990<sup>106</sup> ; Eric Kellerman, 1991<sup>107</sup>) affirment que les stratégies de communication sont le résultat des processus psycho-cognitifs des apprenants et que, de ce fait, elles sont difficiles à cerner et à catégoriser. Ces chercheurs se centrent également sur les comportements de contingence que les apprenants mettent en place au moment de faire face à des difficultés dont l'origine est un manque de ressources linguistiques.

Par ailleurs, un troisième courant a vu le jour à la fin des années 1990 et c'est grâce à lui que la recherche sur les stratégies de communication orale a été relancée. Cette troisième approche, dite « mixte », a été adoptée par Zoltán Dörnyei (1995)<sup>108</sup>, Zoltán Dörnyei & Mary-Lee Scott (1997), Yasuo Nakatani (2005), Luciano Mariani (2010), Tiwaporn Kongsom (2009)<sup>109</sup>, Yasuo Nakatani (2010)<sup>110</sup>, Santiago Ospina García (2016)<sup>111</sup>. Leurs travaux recueillent les réflexions et les taxonomies des deux courants traditionnels afin de proposer une voie alternative à l'analyse des stratégies de communication.

---

<sup>103</sup> Elaine TARONE et George YULE, « Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons » in *Communication strategies: Psycholinguistics and sociolinguistics perspectives*, Gabriele Kasper, & Eric Kellerman (éds.), Londres, Longman, 1997, p. 17-30.

<sup>104</sup> C. FAERCH et G. KASPER, *op.cit.*

<sup>105</sup> Ellen BIALYSTOK, *Communication strategies: a psychological analysis of second language use*, Oxford, Basil Blackwell, 1990.

<sup>106</sup> Nanda POULISSE, *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*, Enschede, The Netherlands, Sneldruk, 1990.

<sup>107</sup> Eric, KELLERMAN, « Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non) implications for the classroom », in *Foreign/second language pedagogy research: A communicative volume for Claus Faerch*, Robert Phillipson, Eric Kellerman, Larry Selinker, Michael Sharwood, & Merrill Swain (éds.), Clevedon, Multilingual Matters, 1991, p. 142-161.

<sup>108</sup> Zoltán DÖRNYEI, « On the teachability of communication strategies », *TESOL Quarterly*, n° 29 (1), 1995, p. 55-85.

<sup>109</sup> Tiwaporn KONGSOM, *The effects of teaching communication strategies to Thai learners of English* (Thèse de doctorat inédite, Université de Southampton), 2009.

<sup>110</sup> Y. NAKATANI, « Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: a classroom study using multiple data collection procedures », *The Modern Language Journal*, n° 94 (1), 2010, p. 116-136.

<sup>111</sup> Santiago OSPINA GARCÍA, *Les effets de l'enseignement de stratégies de communication orale en cours d'espagnol langue étrangère en France* (Thèse de doctorat inédite, Université Paris 10 Nanterre et Universidad de Alcalá), 2016.

En révisant la littérature sur la compétence de communication et sur la compétence stratégique, on constate alors qu'il existe deux critères majeurs dans la définition des stratégies de communication : la centration sur la *problématicité* et sur la *conscience*, la première étant la caractéristique la plus citée dans les définitions traditionnelles. D'après Ellen Bialystok (1990), la *problématicité* en tant que critère pour la définition des stratégies de communication se réfère à « l'idée que les stratégies sont utilisées uniquement quand le locuteur remarque qu'il y a un problème qui peut provoquer l'interruption de la communication »<sup>112</sup>. Ce critère fait partie de la plupart des définitions adoptées par les chercheurs intéressés par le sujet. Cependant, Zoltán Dörnyei et Mary-Lee Scott (1997) soutiennent que « l'orientation vers la problématicité en général n'est pas assez précise ; elle laisse sans définir le type exact de problème, un domaine où diverses approches ont démontré avoir des divergences considérables »<sup>113</sup>. Autrement dit, à la base le « problème » fait souvent référence aux déficits ou aux lacunes dans l'interlangue des apprenants qui « les empêchent de transmettre leur message »<sup>114</sup>. Or, la seule centration sur le critère de la *problématicité* ne couvre pas toutes les désignations attribuées à ces dispositifs langagiers ou « stratégies de communication ». Par conséquent, ces chercheurs suggèrent d'élargir le terme afin qu'il puisse couvrir les trois autres types de problèmes de communication.

Alors qu'il n'y est pas une définition définitive des stratégies de communication (ni d'ailleurs des stratégies d'apprentissage), la plupart des recherches depuis les années 1980 suggèrent que la fonction principale de ces stratégies est de faire face aux difficultés ou aux ruptures dans la communication. Pour Peter Skehan (2001)<sup>115</sup>, ces recherches seraient même presque exclusivement consacrées à la résolution de difficultés lexicales, lesquelles sont, selon lui, les difficultés les moins pertinentes.

C'est ainsi que dans les définitions les plus connues (Pit Corder, 1983 ; Claus Faerch et Gabriele Kasper, 1983 ; Elaine Tarone, 1976 ; Ellen Bialystok 1983 et 1990 ; Pierre

---

<sup>112</sup> E. BIALYSTOK, *op. cit.*, p. 3.

<sup>113</sup> Z. DÖRNYEI et M-L. SCOTT, *op. cit.*, p. 182.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 183.

<sup>115</sup> Peter SKEHAN, « Comprehension and Production Strategies in Language Learning » in *English Language Teaching in its Social Context*, Christopher Candlin et Neil Merce (éds.), Londres, Routledge, 2001, p. 75-89.



Bange, 1992<sup>116</sup> ; Andrew Cohen, 1998<sup>117</sup> ; Rosa-María Manchón, 1998<sup>118</sup> ; Conseil de l'Europe, 2001<sup>119</sup> ; Luciano Mariani, 2010 ; Christine Goh et Anne Burns, 2012<sup>120</sup>) on peut observer une convergence et un trait commun : la *problématicité*.

Ces définitions sont toutes inspirées des modèles de compétence de communication classiques, notamment de ceux de Michael Canale (1983), Merrill Swain (1984), Lyle Bachman (1990). L'utilisation de mots clés (ou leurs synonymes) est très révélatrice : résoudre des problèmes, améliorer/relancer, négocier du sens, lacunes, conscience, métacognition.

Néanmoins, aux années 2000 la recherche a fait évoluer la conceptualisation de ces stratégies vers une définition plus holistique, ce qui a emmené Christine Goh et Anne Burns (2012) à affirmer que les stratégies de communication incluent des stratégies cognitives ou psycholinguistiques, des stratégies métacognitives et des stratégies interactionnelles. Ces stratégies permettent aux apprenants de surmonter les lacunes lexicales, de négocier le sens, de résoudre les problèmes de communication, et d'améliorer ou faciliter la communication entre les apprenants et leurs interlocuteurs.

Il est donc important de faire remarquer qu'étant donné qu'avant 2000 la *problématicité* dominait les définitions, les stratégies de communication orale étaient considérées comme des actions conscientes, ou potentiellement conscientes, entreprises par les locuteurs/apprenants de LE pour résoudre des problèmes provoqués par leur manque de connaissances dans une des composantes de la compétence de communication. Ces problèmes pouvaient avoir lieu en production orale (monologue) ou/et en expression (interaction), et les actions entreprises par les locuteurs pour *essayer* de les résoudre pouvaient être considérées comme le fruit de processus individuels (cognitifs) et / ou interactionnels (sociaux). Le verbe *essayer* est intéressant ici car en utilisant une stratégie de communication orale on peut réussir à résoudre un problème

---

<sup>116</sup> Pierre BANGE, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 1, 1992, p. 53-85.

<sup>117</sup> Andrew COHEN, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, New York, Longman, (1998) 2011.

<sup>118</sup> Rosa María MANCHÓN, « Broadening the concept of communicative strategies in interlanguage communication » in *Current issues in English language methodology*, Eva Alcón Soler et Victoria Codina Espurz (éds.), Castellon: Sarservi de Publicacions de la Universitat Jaume I, 1998, p. 101-118.

<sup>119</sup> Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier, 2001.

<sup>120</sup> Christine GOH et Anne BURNS, *Teaching Speaking: A holistic approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2012.

mais, en cas d'échec (ce qui arrive souvent), la stratégie reste au stade de la tentative de résolution de problème.

Une *stratégie* est donc un plan (action ou tactique) qui est censé permettre d'atteindre un but donné. De ce fait, la *conscience* a été considérée comme le deuxième critère dans la définition des stratégies de communication. Il faut noter qu'il existe une grande controverse sur ce que l'on entend par la conscience. Zoltán Dörnyei & Mary-Lee Scott (1997) ont affirmé que trois aspects de la conscience sont pertinents en ce qui concerne les stratégies de communication : (a) la conscience en tant que conscience du problème, (b) la conscience en tant qu'intentionnalité, et (c) la conscience en tant que conscience de l'utilisation stratégique de la langue. Ils ont fait remarquer que pour distinguer les stratégies de communication des erreurs et des fautes, il faut présumer que les locuteurs sont conscients d'avoir un problème dans le processus d'encodage de leur message. La conscience en tant qu'intentionnalité est aussi un critère nécessaire car il distingue les stratégies pour gagner du temps des pauses et des hésitations appliquées inconsciemment. Ces auteurs ont soutenu également que les locuteurs doivent être conscients de l'utilisation des stratégies.

Selon Andrew Cohen (1998), Anne Chamot (2004)<sup>121</sup> et Rebecca Oxford (1990)<sup>122</sup> les stratégies de l'apprenant sont conscientes, ou dans les mots de cette dernière, elles sont choisies intentionnellement par l'apprenant, ce qui implique qu'il les choisit consciemment. Andrew Cohen (1998) affirme quant à lui que les actions ou les comportements mis en place inconsciemment sont des processus. L'élément qui distingue les stratégies des processus est donc la conscience. Rod Ellis (1994)<sup>123</sup> signale que si les stratégies deviennent tellement automatiques que les apprenants ne se souviennent plus qu'ils les emploient, elles ne sont plus accessibles par les biais de commentaires rétrospectifs, et donc elles perdent leur sens en tant que stratégies. C'est ce qu'on appelle « automatisation » ou « procéduralisation ». Celle-ci doit se produire dans le but d'accélérer l'apprentissage des langues et l'utilisation de la langue et de libérer de l'espace dans la mémoire de travail. Les stratégies ont, toutefois, le potentiel d'être remises sous contrôle de l'attention à des fins de modification et d'adaptation, en particulier par les

---

<sup>121</sup> Anne CHAMOT, « Issues in language learning strategy research and teaching », *Electronic journal of foreign language teaching*, n° 1 (1), 2004, p. 14-26.

<sup>122</sup> Rebecca OXFORD, *Language Learning Strategies: What every Teacher should know*, New York, Newbury House, 1990.

<sup>123</sup> Rod ELLIS, *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

adultes qui ont la maturité cognitive de le faire (John Flavell, Patricia Miller et Scott Miller, 1993<sup>124</sup>).

Cependant, Ellen Bialystok (1990) déclare que la conscience est implicite dans toutes les définitions des stratégies de communication. En conséquence, elle a écarté ce critère de sa définition. De plus, dans ses recherches elle n'a pas trouvé d'éléments prouvant que ses informateurs avaient conscience des stratégies qu'ils utilisaient. Elle explique également que les apprenants peuvent faire des choix quand ils communiquent. Par exemple, ils peuvent utiliser les mots « fourgon » (*truck*) ou « camion » (*lorry*) pour se référer à la même chose. C'est ainsi que les apprenants font un choix sans forcément entreprendre une démarche consciente. Ensuite, elle propose un troisième critère, l'intentionnalité, qui fait référence au contrôle sur le répertoire de stratégies de l'apprenant pour que des stratégies particulières puissent être choisies parmi l'éventail d'options disponibles et appliquées délibérément pour atteindre les résultats particuliers »<sup>125</sup>. Sur la base de ce critère il est clair que les apprenants ont un certain contrôle sur les stratégies qu'ils utilisent puisqu'ils doivent faire des choix à partir d'un éventail de stratégies lorsqu'ils rencontrent des problèmes de communication. Ellen Bialystok a par conséquent souligné que les stratégies ne peuvent pas toujours être soumises à un contrôle volontaire et conscient.

En outre, une partie du problème dans la définition des stratégies provient aussi du fait que le terme conscience est lui-même multidimensionnel et a de nombreuses connotations différentes. Tout comme Ellen Bialystok, Luciano Mariani (2010) affirme que ce terme « est assez ambigu et se prête à une série de questions intrigantes »<sup>126</sup>. La conscience est-elle toujours une condition préalable à l'utilisation des stratégies ? De quoi doit être conscient un utilisateur/apprenant (par exemple, du problème, du besoin ou du souhait de le résoudre, des solutions disponibles) ? A quelles étapes des processus de production orale (par exemple, dans la phase de planification, pendant l'exécution effective du plan, ou même plus tard, lors de l'évaluation de son intervention) ? La conscience peut-elle jouer un rôle après l'interaction, par exemple en demandant aux apprenants/utilisateurs s'ils ont rencontré des problèmes et quelles stratégies ils ont utilisées pour y faire face ?

---

<sup>124</sup> John FLAVELL, Patricia MILLER et Scott MILLER, *Cognitive development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1993.

<sup>125</sup> E. BIALYSTOK, *op. cit.*, p. 4-5.

<sup>126</sup> L. MARIANI, *op. cit.*, p. 16.

Malgré ces interrogations, dans un sondage à des experts du domaine (Andrew Cohen et Ernesto Macaro 2007<sup>127</sup>), il a été convenu que les stratégies impliquent un certain niveau de conscience. Néanmoins, cela ne veut pas dire qu'il existe une position arrêtée, au moins pour ce qui est des stratégies de communication.

Avant de continuer, il est important de mettre en avant la définition de stratégies de communication qui nous semble la plus cohérente dans le cadre de cet article. Il s'agit de celle de Luciano Mariani (2010), qui a une vision élargie des stratégies et qui accorde beaucoup d'importance à l'interaction :

Les stratégies de communication [sont] les moyens verbaux et non verbaux que les locuteurs et les interlocuteurs emploient en interaction orale dans une langue seconde ou étrangère (L2), quand ils ont à faire face à des problèmes en raison de l'absence ou la connaissance insuffisante des codes linguistiques, communicatifs et culturels de la L2... En plus d'aider les gens à faire face à des problèmes, les stratégies de communication orale peuvent jouer un rôle important dans l'amélioration de la quantité et la qualité de l'interaction interpersonnelle et interculturelle leur permettant de contrôler davantage l'interaction, de gérer efficacement l'incertitude dans les contacts linguistiques et interculturels, et d'accroître leur autonomie personnelle dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue<sup>128</sup>.

## 2. Enseignements des activités langagières orales

Si d'énormes progrès ont été faits ces vingt dernières dans le domaine de la compétence stratégique, il reste encore du travail à faire dans certains domaines de la didactique de l'espagnol langue étrangère. C'est le cas notamment des activités langagières orales et, en particulier, en production et en interaction. En effet, ces activités langagières, d'habitude considérées comme un objectif majeur par les apprenants et les enseignants de langues, sont paradoxalement encore trop négligées, et ce malgré l'introduction de politiques comme le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* en Europe du Conseil de l'Europe (2001). En effet, nombre de décideurs, de formateurs, d'enseignants et d'apprenants croient encore qu'on apprend à parler une langue « en parlant ». Cela pourrait être vrai pour quelqu'un qui va séjourner dans le pays

---

<sup>127</sup> Andrew COHEN et Ernesto MACARO (éds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

<sup>128</sup> L. MARIANI, *op. cit.*, p. 1.

où cette langue est parlée. Cependant, la recherche a démontré que les langues ne fonctionnent pas toutes de la même façon, qu'il existe des facteurs tels que l'interlocuteur, le genre, la culture, l'âge, la L1, la L3/L4, le contexte d'apprentissage, l'enseignant, les matériels utilisés, etc., qui entrent en jeu lorsqu'on apprend/parle une langue étrangère. Par ailleurs, lorsqu'on apprend en milieu hétéroglotte, le fait de parler ne suffira pas à lui seul à faire développer la compétence en production orale ou la compétence conversationnelle des apprenants d'une langue (Martin Bygate, 1987<sup>129</sup> ; Jack Richards, 1990<sup>130</sup> ; Ana María Cestero Mancera, 2005<sup>131</sup>).

Dans ce contexte, les représentations des enseignants et des décideurs sur ce qu'est la langue orale et ce qu'est de parler une LE jouent un rôle crucial dans la manière dont les compétences orales sont apprises et enseignées. Si en tant qu'enseignant on croit que « parler une langue » veut dire « parler avec aisance », on accordera davantage la priorité au contenu et à la communication plutôt qu'à la forme. Si on croit que l'on apprend à parler en parlant, on favorisera les conditions nécessaires à cette pratique dans la salle de classe. Si on est convaincu que parler une langue veut dire « parler correctement », on privilégiera le travail sur la forme, et ainsi de suite. Par conséquent, il est nécessaire de mettre en place des actions pédagogiques visant à développer les trois composantes des activités langagières orales en production et en interaction en langue étrangère : la connaissance de la langue et du discours, les compétences discursives et les stratégies de communication orale (Christine Goh et Anne Burns, 2012).

## 2.1 Enseignement des stratégies d'apprentissage et de communication

Par le passé, dans la littérature les avis ont été contradictoires quant à l'efficacité de l'enseignement des stratégies de communication orale. Certains chercheurs ont effectivement trouvé que l'enseignement de ces stratégies était de peu d'utilité (Ellen Bialystok, 1990 ; Rod Ellis et Gary Patrick Barkhuizen, 2005<sup>132</sup> ; Eric Kellerman, 1991),

---

<sup>129</sup> Martin BYGATE, *Speaking*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

<sup>130</sup> Jack RICHARDS, *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

<sup>131</sup> Ana María CESTERO MANCERA, *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco Libros, 2005.

<sup>132</sup> Rod ELLIS et Gary Patrick BARKHUIZEN, *Analysing learner language*, Oxford, Oxford University Press, 2005.

mais la majorité des études menées dans ce domaine ont montré des effets positifs d'un tel enseignement sur l'efficacité communicative des apprenants de L2 (Zoltán Dörnyei, 1995 ; Yasuo Nakatani, 2005 ; Ataollah Maleki, 2007<sup>133</sup> ; Tiwaporn Kongsom, 2009 ; Wendy Lam 2010 ; Santiago Ospina García, 2016 ; Henrik Bøhn et Gro-Anita Myklevold, 2018<sup>134</sup>, entre autres).

Les études sur l'enseignement des stratégies de communication ont principalement porté sur les effets de l'enseignement des stratégies sur les utilisations qualitatives et quantitatives des stratégies par les apprenants (Christine Goh et Yasuo Nakatani, 2007<sup>135</sup>), ainsi que sur les niveaux de compétence et/ou la performance des tâches des participants aux différentes recherches. En outre, certaines études ont examiné l'impact de l'enseignement sur les attitudes des apprenants envers l'utilité des stratégies et l'enseignement des stratégies (par exemple, Zoltán Dörnyei, 1995 ; Yasuo Nakatani 2005 ; Christine Gohg et Donglan Zhang, 2006, Tiwaporn Kongsom, 2009 ; Santiago Ospina García, 2016) et sur le développement de la compétence métacognitive des apprenants (Henrik Bøhn et Gro-Anita Myklevold, 2018).

Il existe cependant des indications selon lesquelles le comportement linguistique stratégique est très complexe et implique un certain nombre de facteurs qui influencent ce comportement (Zoltán Dörnyei et Mary-Lee Scott, 1997). Parmi ces facteurs, on peut citer l'effet de la tâche, le niveau de compétence, les styles d'apprentissage, l'attitude, l'anxiété, la motivation et l'auto-efficacité (Christine Goh et Yasuo Nakatani, 2007). Étant donné que les recherches dans ce domaine sont rares et que de nombreux facteurs mentionnés ci-dessus n'ont pas été examinés, d'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre la relation entre ces facteurs et le comportement stratégique, ainsi que la manière dont l'enseignement des stratégies de communication peut être utilisé pour améliorer l'utilisation des stratégies (Christine Goh et Yasuo Nakatani, 2007).

---

<sup>133</sup> Ataollah MALEKI, « Teachability of communication strategies: An Iranian experience », *System*, 35, 2007, p. 583–594.

<sup>134</sup> Henrik BØHN et Gro-Anita MYKLEVOLD, « Exploring communication strategy use and metacognitive awareness in the EFL classroom », in *Metacognition in language learning and teaching*, Åsta Haukås, Camilla Bjørke et Magne Dypedahl (éds.), 2018, p. 179-203.

<sup>135</sup> Christine GOH et Yasuo NAKATANI, « A review of oral communication strategies: Focus on interactionist and psycholinguistic perspectives », in *Language Learner Strategies: Thirty years of research and practice*, New York: Oxford University Press, Andrew Cohen, & Ernesto Macaro (éds.), 2007, p. 207-227.

## 2.2 Enseignement holistique des activités langagières orales et des stratégies de communication orale

Dans un ouvrage aux idées novatrices, Christine Goh et Anne Burns proposent une approche « holistique » pour l’enseignement de l’expression orale. L’approche vise les besoins cognitifs, affectifs (ou émotionnels), et sociaux des apprenants, pendant qu’ils travaillent pour développer cette compétence de façon convenable. L’approche est fondée sur une perspective sociocognitive de l’apprentissage de langues, qui considère que l’apprentissage comprend non seulement des processus cognitifs, mais aussi des processus sociaux. L’approche met ainsi l’accent sur quatre éléments clés de l’apprentissage :

1. L’apprentissage est un processus actif, stratégique et constructif ;
2. Il suit des trajectoires développementales ;
3. Il est guidé par la conscience introspective des apprenants et le contrôle de leurs processus mentaux ;
4. Il est facilité par les contextes social et collaboratif qui accordent de la valeur au dialogue interne de l’étudiant<sup>136</sup>.

Ces auteurs proposent un cycle de l’enseignement de l’expression orale, dont les objectifs de chaque étape sont expliqués dans ce tableau :

**Tableau 1.** Comment le cycle de l’enseignement de la production et de l’expression orale favorise le développement de cette activité langagière<sup>137</sup>

| Les étapes du cycle de l’enseignement de la production et de l’expression orale         | Objectifs à atteindre   |
|---|---|
| <i>1. Attirer l’attention des apprenants sur cette activité langagière</i>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la conscience métacognitive sur l’expression orale</li> <li>• Autoréguler sa production et le développement global de sa compétence en production/expression orale</li> </ul> |
| <i>2. Présenter de nouveaux contenus (input) et /ou laisser du temps de préparation</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquérir le vocabulaire approprié et la forme linguistique précise nécessaire aux besoins d’expression orale</li> </ul>  |

<sup>136</sup> C. GOH et A. BURNS, *op. cit.*, p. 4.

<sup>137</sup> Adapté de C. GOH et A. BURNS, p. 154.

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre les conventions sociales et linguistiques du discours et les rôles et rapports entre les locuteurs dans des contextes particuliers</li> <li>• Produire un large éventail d'expressions pour exprimer le sens de manière plus juste</li> </ul>  |
| <b>3. Faire les tâches</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre les habiletés de base en expression orale</li> <li>• Développer l'aisance lors de l'expression du sens</li> </ul>   |
| <b>4. Se focaliser sur la langue / le discours / les habiletés / les stratégies</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquérir le vocabulaire approprié et la forme linguistique nécessaire aux besoins d'expression / production</li> <li>• Comprendre les conventions sociales et linguistiques du discours et les rôles et rapports entre les locuteurs dans des contextes particuliers</li> <li>• Apprendre les habiletés de base en production / expression orale</li> <li>• Employer des stratégies de communication orale appropriées</li> </ul> |
| <b>5. Refaire les tâches</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre un large éventail d'habiletés de base en expression/production orale</li> <li>• Produire un large éventail d'expressions pour exprimer le sens de manière plus précise</li> <li>• Développer l'aisance lors de l'expression du sens</li> <li>• Employer des stratégies de communication orale appropriées</li> </ul>  |
| <b>6. Amener les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoréguler sa production et le développement global de ses habiletés en production / expression orale</li> </ul>   |
| <b>7. Donner de la rétroaction sur l'apprentissage</b>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la conscience métacognitive sur l'activité langagière</li> </ul>   |

Les deux aspects les plus importants de cette approche sont l'inclusion des stratégies de communication orale dans les composantes des activités langagières orales en production et en interaction, et l'inclusion de la métacognition. En effet, dans cet ouvrage on trouve un chapitre intitulé « Éveiller la conscience métacognitive » dans lequel les auteurs proposent un certain nombre d'activités visant à développer les trois stratégies métacognitives, qu'elles définissent comme « des opérations mentales pour réguler la pensée pendant qu'on parle ». Ces stratégies sont :



- La planification : Préparer le contenu et la forme du message ;
- L’auto-surveillance : Faire attention à sa production en termes de forme et de contenu ;
- L’auto-évaluation : Faire attention à la forme et au contenu une fois son intervention achevée<sup>138</sup>.

En résumé, les auteurs s’appuient sur toute la théorie produite depuis quarante ans dans le domaine de la didactique, de l’acquisition des et des stratégies de l’apprenant dans le but de faire de la place à la compétence stratégique et à la compétence métacognitive dans les salles de classes et ainsi développer une approche intégrale de l’enseignement des activités langagières orales en production et en interaction. Il s’agit effectivement d’une approche assez complète, « holistique » dans les mots des auteurs. Par ailleurs, cette théorisation vient renforcer l’idée que l’enseignement des stratégies de communication orale est non seulement utile mais aussi nécessaire.

### 3. Propositions pour enseigner des stratégies de communication orale

À présent nous allons faire quelques propositions pédagogiques pour intégrer cinq stratégies de communication orale en cours d’espagnol, à savoir : la répétition (répéter et faire répéter), la circonlocution, la généralisation, l’approximation et l’utilisation de remplisseurs pour gagner du temps. Puisque nous ne ciblons pas une classe ou un niveau en particulier (secondaire, universitaire, etc.), nous ne donnerons pas trop de détails sur la manière de travailler les stratégies ni sur les matériels à utiliser. Par conséquent, sur la base de notre expérience, nous donnerons des idées générales qui devront être adaptées et développées par les enseignants en fonction de leur contexte de travail. Les niveaux visés sont principalement les niveaux B1 et B2 du *CECRL*.

#### 3.1 Première proposition

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Stratégies de communication :</b> | Répéter et faire répéter  |
| Durée :                              | Au moins 60 minutes (durée variable en fonction du contexte de travail)   |
| Objectifs :                          | Apprendre (ou réviser) à répéter et à faire répéter   |
| Matériel :                           | Fiche de travail créée par l’enseignant.<br>Transcription d’un extrait du film <i>El método</i> (Marcelo Piñeyro, 2006) |

---

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. 66.


Extraits d'un manuel (Palomino, 2005<sup>139</sup>) ou matériel similaire adapté.

Pour faire le travail que nous proposons autour de ces stratégies les apprenants doivent avoir travaillé au préalable le subjonctif et l'impératif.

Procédure : L'enseignant commence par demander aux apprenants les différentes formes qu'ils connaissent pour répéter et demander de répéter (ou exprimer que l'on n'a pas compris ou entendu) en espagnol (par exemple, *¿Puedes repetir?*, *¿Cómo dices?*). Cela peut se faire sous la forme d'un *brainstorming*, d'un schéma ou d'une carte mentale. Ensuite, l'enseignant fait une révision du subjonctif et l'impératif. Puis, il montre aux apprenants qu'il peut y avoir un lien entre ces deux modes verbaux et certaines stratégies de communication orale. Ensuite, l'enseignant présente (comme il le souhaite) des extraits du manuel (*Primer Plano 4*<sup>140</sup>) reproduit ci-dessous (ou une fiche de travail similaire élaborée par ses soins) pour travailler une partie des formes de la répétition en espagnol :

## REPETIR FRASES

**1** Escuche y observe.



- Repetir una información
- Repetir una pregunta

| Frase                             | Que + frase                            |
|-----------------------------------|--|
| <i>Ha llegado la paella.</i>      | → <i>Que ha llegado la paella.</i>     |
| <i>Tengo hambre.</i>              | → <i>Que tengo hambre.</i>             |
| <b>Pregunta sin partícula</b>     | <b>Que + si + pregunta</b>             |
| <i>¿Has terminado ya?</i>         | → <i>Que si has terminado ya.</i>      |
| <i>¿Sirvo la paella?</i>          | → <i>Que si sirvo la paella.</i>       |
| <b>Pregunta con partícula</b>     | <b>Que + pregunta</b>                  |
| <i>¿Dónde comemos?</i>            | → <i>Que dónde comemos.</i>            |
| <i>¿Cuánta paella querés vos?</i> | → <i>Que cuánta paella querés vos.</i> |

Puis, quand le travail avec cette fiche aura pris fin, l'enseignant proposera un exercice d'observation de la stratégie dans un document audiovisuel (extrait de film, interview) choisi et adapté par ses soins (par exemple, l'extrait ci-dessous du film *El Método* de Marcelo Piñeyro, 2006). On peut commencer par écouter deux fois l'extrait, une fois sans

<sup>139</sup> María-Ángeles PALOMINO, *Primer plano 4*, Madrid, Edelsa, 2005.

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 104.

regarder l'image (seulement avec la transcription) et une fois en regardant l'image. Voici une consigne possible :

Ricardo fait partie d'un groupe de cadres qui postulent à un poste dans une grande entreprise en Espagne. Il s'agace lorsque la secrétaire lui remet des formulaires à remplir car il affirme qu'il a déjà rempli ces documents. Dans un premier temps, écoutez et lisez la transcription de l'interaction entre Ricardo et Montse (la secrétaire). Faites attention en particulier à la manière dont Ricardo exprime son incompréhension (ligne 12) et à comment la secrétaire répète ce qu'elle a dit juste avant à Ricardo (ligne 13).

Voici la transcription de l'extrait :

***Ricardo le habla a Montse (la secretaria)***

Ricardo: **Perdona (tú)**, eh yo ya he completado un formulario igual que este. **Es más**, he completado dos, uno por cada entrevista que he tenido. Y, además, he entregado un currículum donde contaba prácticamente lo mismo. No sé por qué tengo que... rellenarlo otra vez

Secretaria: Lo están haciendo todos

Ricardo: Sí, ¿y?

Secretaria: ¿Y?...

Ricardo: **Mira, es que** me parece que no soy el único aquí que... que... que esto es... no sé... un poco humillante, **¿sabes?**

Secretaria: Nadie te obliga a hacerlo.

Ricardo: **¿Cómo?**

Secretaria: **Que** no es obligatorio.

Ricardo: **Hmmm, bueno** (*se pone a guardar sus documentos*)

Secretaria: Sólo tienes que rellenarlo si quieres formar parte de la evaluación.

Ricardo: ¿Lo hacéis por algo en concreto? Eh, no sé, para probar nuestra paciencia porque si es así, yo lo relleno por tercera vez yyy todo bien.

Secretaria: **Mira**, no entiendo por qué te molesta tanto. No sé, me parece a mí que, con un actitud tan poco flexible, **pueees...** Lo digo por ti. No es mi problema.

Ricardo: ¡**Es increíble!** Tengo que rellenar un formulario ya ni sé cuántas veces y resulta que el inflexible

Fernando: ¡**Ya está**, compañero, **ya está!** Ya has dejado claro que tú no trabajas. Deja que ahora trabajemos el resto, si nos apetece.

Une fois que la stratégie aura été bien identifiée par les apprenants, on passe à un exercice contrôlé de systématisation. Voici un extrait d'un exercice que nous avons élaboré pour faire travailler ces stratégies de communication orale avec nos apprenants :

**Difficultés de communication****Stratégies de communication : répéter et demander de répéter****Activité : Transformez et complétez les dialogues suivants comme dans l'exemple (1) :**

(1)

A: ¡Cállate!

B: ¿Perdón?

A: ¡Que te calles!

(2)

A: ¿Está en primer año?

B: ¿ ?

A:

(3)

A: ¡Sentaos!

B: ¿ ?

A:

(4)

A: ¿Te apetece ir al cine?

B: ¿ ?

A:

(5)

A: Con mucho gusto

B: ¿ ?

A:

(6)

A: Llámeme a las seis de la tarde

B: ¿ ?

A:

Après avoir corrigé l'exercice, l'enseignant peut demander aux apprenants de créer un dialogue où interviennent deux ou trois personnes dans lequel il y a deux ou trois répétitions. Ce travail peut être fait en cours ou à la maison. Les élèves peuvent travailler en binômes ou en trinômes. Ils peuvent jouer le dialogue devant la classe.

Pour terminer, l'enseignant peut proposer un jeu de rôles semi improvisé (dont la mise en situation est conçue soigneusement par lui) où les apprenants (à deux ou à trois) devront participer à une interaction dans laquelle il faudra répéter et faire répéter au moins deux fois. Pour travailler la métacognition, en guise d'activité finale, l'enseignant pourra proposer une fiche d'autoévaluation afin que chaque apprenant évalue son intervention sur la base des objectifs du jeu de rôles établis par l'enseignant. Cette fiche d'autoévaluation permettra à l'enseignant et aux apprenants de faire un bilan sur le travail fait autour des stratégies de communication orale. En fonction des résultats de ce travail, l'enseignant devra/pourra revenir sur certains points s'il considère que les stratégies ne sont pas encore bien intégrées par les apprenants.

Avant de continuer, il convient de rappeler que notre but ici est de proposer quelques idées générales qui devront être adaptées par l'enseignant en fonction de son contexte de travail (classes, niveaux, nombre d'heures de cours par semaine, effectif, etc.). C'est pourquoi nous ne donnons pas trop de détails concernant la mise en place du travail ni de séquences toutes faites pour aborder les différentes stratégies. Par ailleurs, l'enseignant

peut, s'il le souhaite, inverser l'ordre des activités et commencer, par exemple, par l'extrait du document audiovisuel. Il peut exploiter la transcription du dialogue comme il l'entend.

### 3.2 Deuxième proposition

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Stratégies de communication :</b> | Utilisation de remplisseurs pour gagner du temps/chercher ses mots <sup>141</sup>  |
| Durée :                              | Au moins 50 minutes (durée variable en fonction des classes concernées)  |
| Objectifs :                          | Apprendre/réviser certaines formes qu'on utilise en espagnol lorsqu'on a besoin de temps pour trouver ses mots, une idée ou une réponse. |
| Matériel :                           | Diapositives et fiche de travail élaborées par l'enseignant.   |

Procédure : Pour commencer, l'enseignant introduit ou fait une révision de l'impératif positif. Puis, il présente la stratégie qui va être étudiée. Il peut demander aux apprenants s'ils connaissent des expressions ou des mots en espagnol qui puissent être utilisés pour se parler à soi-même ou pour remplir un vide pendant que l'on cherche des idées ou des mots. Il note ce que les apprenants disent. Il peut faire ceci sous forme de *brainstorming* (ou d'une autre technique telle un schéma ou une carte mentale). Ensuite il présente les différents actes de parole qui sont attachés à la stratégie travaillée. Dans cette séquence l'enseignant doit introduire / réviser quelques marqueurs du discours (*pues, a ver, bueno, este*) qui servent à gagner du temps pendant que l'on cherche ses mots. Tout comme pour la stratégie précédente, il peut introduire ces contenus à l'aide d'un document audiovisuel (par exemple, un extrait de film, une interview sur Youtube, etc.). Nous avons l'habitude d'utiliser des diapositives créées par nous-même comme celles-ci :

**Ganar tiempo (en una conversación)**  
(to talk to oneself & to gain time)

- *Espera (tú)*
- *Espera (usted)*
- *Déjame ver (tú)*
- *Déjeme ver (usted)*
- *A ver... / Bueno... / Esteeee / Pueeessss*
- *(Dame) un momento (tú) – un momentito*
- *(Deme) un minuto (usted)*
- *(Dame) un segundo (tú), etc.*

**Hablarse a sí mismo & ganar tiempo (en un monólogo)**  
(to talk to oneself & to gain time)

- *Um, ¿cómo puedo decirlo / decir esto?*  
*Um, comment est-ce que je peux dire ça ?*
- *Um, ¿cómo (es que) se dice...?*  
*Um, comment on dit, (déjà) ?*
- *Um, ¿qué más...?*  
*Um, quoi d'autre... ?*
- *¿Qué más puedo decir...?*  
*Qu'est-ce que je peux dire d'autre... ?*
- *Bueno... ¿qué más se podría decir?*  
*Been... qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre?*

<sup>141</sup> Connue également comme stratégie pour « gagner du temps » ou pour « parler à soi-même ».

Puis, une fois que les apprenants ont écrit ces expressions dans leurs cahiers, on passe directement à la pratique. Cette pratique consiste en une activité de systématisation en binômes dans laquelle chaque apprenant doit, d'une part, poser des questions ou demander quelque chose à son camarade et, d'une autre part, répondre à son tour aux questions et demandes qui lui seront posées par son binôme. Voici une idée de consigne :

Vous allez travailler en binômes. Chaque élève du binôme aura une liste de huit questions différentes qu'il faudra poser à son camarade. D'abord l'élève A posera sa première question, puis ce sera le tour à l'élève B. Lorsque l'élève A commencera à poser la première question, l'élève B devra vérifier dans ses connaissances culturelles et du monde s'il connaît la réponse. Si ce n'est pas le cas, il devra chercher la réponse sur internet en utilisant son ordinateur ou son téléphone portable. Il faut impérativement utiliser une ou deux des expressions et marqueurs du discours que l'on vient d'étudier pour gagner du temps en attendant de trouver la réponse.

Avant de commencer, l'enseignant montrera un exemple en demandant à un élève de lui poser une ou deux questions auxquelles il répondra en utilisant les expressions que l'on vise à pratiquer. Les questions peuvent être adaptées aux sujets traités en cours.

Voici quelques questions possibles :

#### Estudiante A

- *¿En qué ciudad nació Shakira?*
- *¿Cuándo ganó Pablo Neruda el premio Nobel?*
- *¿De qué nacionalidad es Mario Vargas Llosa?*
- *¿Qué premio importante ganó la película “El secreto de sus ojos”?*
- *¿En qué año fue descubierto Machu Picchu?*

#### Estudiante B

- *¿En qué país está la ciudad Viña del Mar?*
- *¿Cuál es la nacionalidad del actor Gael García Bernal?*
- *¿En qué país nació la cumbia?*
- *¿Quién es director de la película Volver?*
- *¿En qué lugar de España está la Ciudad de las artes y de las ciencias?*

Notre expérience avec des étudiants de Licence montre qu'ils apprécient et tirent profit de cette activité de par son côté interactif et ludique. Nous remarquons souvent que la plupart des apprenants continue à utiliser ces stratégies et actes de parole régulièrement en cours.

### 3.3 Troisième proposition

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Stratégies de communication :</b> | La circonlocution, l'approximation et la généralisation.   |
| Durée :                              | Au moins 2 séances de 50 minutes.  |
| Objectifs :                          | Apprendre à faire des approximations et des généralisations lorsqu'un mot nous manque.<br>Pratiquer des stratégies déjà étudiées par le passé. |
| Matériel :                           | Vidéo projecteur, fiches de travail, objets divers.  |

Procédure : L'objectif de cette activité est d'amener les apprenants à apprendre à parler d'objets divers afin qu'ils puissent faire appel à la circonlocution lorsqu'ils ne seront pas en mesure de produire un mot, soit parce qu'ils ne s'en souviennent pas, soit parce qu'ils ne le connaissent pas. Cette stratégie, dite « de compensation », permet d'éviter la rupture de la communication.

L'enseignant devra introduire en amont tous les éléments lexicaux et linguistiques (les couleurs, les formes géométriques, les différents types de matériels, les textures, le verbe *servir para*, et les pronoms relatifs composés *el / la cual, el / la que, los / las cuales*, etc.) nécessaires pour faire des circonlocutions. Une fois ces éléments auront été introduits et pratiqués de façon contrôlée, une pratique plus libre pourra avoir lieu.

Dans un premier temps, le professeur peut créer des diapositives pour introduire tout le contenu lexical et grammatical avec des images diverses et des phrases qui aident les apprenants à saisir ces éléments. Il peut aussi apporter en cours des objets divers afin de les utiliser pour présenter ces contenus. Ceci peut prendre une ou plusieurs séances en fonction des classes concernées. Une fois que ce travail sur le lexique aura été fait, l'enseignant pourra aborder le verbe *servir para* et les pronoms relatifs composés. Pour travailler le verbe *servir para*, il peut créer une fiche de travail comme celle-ci<sup>142</sup> :

*¿Para qué sirven las siguientes máquinas y objetos?*

|                 |                |  |
|-----------------|----------------|--|
| 1. Las tijeras  | Sirve / sirven | a. para escribir                               |
| 2. La fregona   |                | b. para saber la hora                          |
| 3. Las gafas    |                | c. para secarse                                |
| 4. La goma      |                | d. para cubrirse cuando hace frío              |
| 5. La toalla    |                | e. para conocer el significado de las palabras |
| 6. El bolígrafo |                | f. para desplazarse                            |

<sup>142</sup> Adapté de María Carmen IZQUIERDO, *Léxico y gramática para hablantes de francés I*, Madrid, SGEL, 2010.

|                    |  |   |
|--------------------|--|---|
| 7. El vaso         |  | g. para cortar                              |
| 8. La silla        |  | h. para sentarse                            |
| 9. El coche        |  | i. para lavar la ropa sucia                 |
| 10. El reloj       |  | j. para ver                                 |
| 11. La nevera      |  | k. para jugar                               |
| 12. La lavadora    |  | l. para fregar el suelo                     |
| 13. El teléfono    |  | m. para hablar con personas que están lejos |
| 14. El diccionario |  | n. para beber                               |
| 15. La pelota      |  | o. para conservar los alimentos frescos     |
| 16. El abrigo      |  | p. para borrar                              |

*¿Qué diferencia hay entre el uso del verbo servir en francés y en español?*

Les apprenants doivent donc relier les machines et objets de la colonne de gauche aux fonctions de la colonne de droite. Puis, ils doivent dire quelle est la différence entre le verbe *servir* en français et en espagnol.

Par la suite, dans la même séquence, l'enseignant peut proposer un travail sur l'approximation et la généralisation. Pour introduire ces stratégies, il peut enregistrer ou faire enregistrer par un locuteur natif une vidéo ou une piste audio dans laquelle on présente deux objets. Observons les deux exemples ci-dessous, que nous avons l'habitude d'utiliser avec nos étudiants. Il s'agit de la transcription de deux vidéos de Daniel, un ressortissant espagnol qui décrit deux ustensiles de cuisine (une pelle passoire et une spatule). Nous intervenons parfois pour aiguiller Daniel dans les descriptions qu'il fait des objets.

#### Objet 1 : une pelle passoire

**Daniel :** *A ver*, tengo un objeto en mis manos que:

**Santiago:** *muéstralo, si quieres, a la cámara*

**Daniel:** es de un... material ... parecido al plástico... **em:** o un tipo de plástico es de color... lila... **emm...** es un utensilio ... entonces **está compuesto por un mango de unos** 20 centímetros y en un extremo hay **una especie de...** de pala con agujeros, está todo lleno de agujeros. La pala es... tiene **una cierta** profundidad. Quizás si aquí pudiésemos coger eh... **pongamos** azúcar, **pues** habría **unos** cien gramos de azúcar que podrían caber aquí... y **parece ser** un utensilio de cocina... **quizá** para escurrir el agua de de cosas para recoger pasta, quizá. ¡Sí, **puede ser** para recoger pasta!

**Santiago:** *muy bien*

**Daniel:** *(risas)*



## Objet 2 : une spatule

**Daniel** : Eh... esto es un objeto que **consta de** dos partes: una parte **metálica** y una parte de **plástico** blando. La parte metálica es un aza y la parte de plástico blando es uuu eh... **¿qué es la parte de plástico blando?** **Pues...** es... es un **plástico** delgado, como si estuviese **aplastado** yyy **pues** están unidos el... la parte de metal y la parte de plástico. **Entonces**, la parte del plástico que no está emm... en contacto directo con el metal se puede **doblar**... **entonces** se puede utilizar para eh... umm... **pues... pues** para: coger cosas que necesiten ser eh **bueno** que necesiten **una cierta** flexibilidad para poder trabajar con ellas... eh esto se utiliza en la cocina y se llama **espátula**.

Cet exercice peut être utilisé pour introduire un certain nombre d'éléments linguistiques qui servent à faire des approximations et des généralisations et pour remplir des vides (gagner du temps) quand on cherche ses mots ou ses idées. Voici quelques diapositives que nous utilisons pour travailler ces stratégies :

**La aproximación**  
**GRAMATICA Y VOCABULARIO**

- **Pues es algo que se parece a...** (parecerse)  
*C'est quelque chose qui ressemble à...*
- **A ver, es algo (muy) parecido a una...** (ser parecido)  
*C'est très semblable à une...*
- **Es como un...**  
*C'est comme un...*
- **Bien, este material se parece (mucho) a...**  
*Bon, ce matériel ressemble beaucoup à...*
- **Esto es muy/bastante similar a una...**  
*Ceci est très/assez similaire à...*

**La aproximación**  
**GRAMATICA Y VOCABULARIO**

- **Bueno, pues lo que tengo en la mano es como un... pero más pequeño**  
*Ce que j'ai dans la main ressemble à... mais c'est plus petit*
- **Bueno, yo pienso que este objeto es más o menos como una...**
- **A ver, yo considero que es algo que se asemeja mucho a un... (asemejarse a)**  
*Bon, je pense que c'est quelque chose qui ressemble beaucoup à...*
- **A mi juicio, este objeto es más o menos igual a una...**
- **Bueno, este objeto tiene características parecidas a las de una...**

Pour mettre en pratique de manière contrôlée la circonlocution, l'approximation et la généralisation, l'enseignant peut demander aux apprenants de décrire (à l'écrit d'abord, puis à l'oral) trois objets qu'il aura choisis au préalable.

Puis, pour terminer avec une activité de pratique semi contrôlée, l'enseignant peut mettre dans un sac noir un certain nombre d'objets (par exemple, une pile, une agrafeuse, une écharpe, une gomme, un câble, une clé USB, une montre, etc.) et demander à des élèves volontaires de passer devant la classe, mettre la main dans le sac, saisir un des objets et le décrire sans le sortir du sac. Le reste de la classe doit dire en espagnol ou en français de quels objets il s'agit. Cette activité peut être menée sous la forme de jeu. Dans ce cas-là, l'enseignant peut diviser la classe en groupes de 2 ou 3 élèves.

Pour renforcer à la maison le travail fait en cours sur ces stratégies, l'enseignant peut proposer aux élèves de choisir deux objets qu'ils ont chez eux et qui leur sont chers. Ils doivent préparer une description desdits objets et la présenter devant la classe. Les camarades doivent deviner de quels objets il s'agit.

## Conclusion

Depuis plus de trois décennies, l'utilisation efficace de la langue étrangère ou seconde au moment de gérer les problèmes de tous types et parvenir à une communication réussie a attiré l'attention des chercheurs sur l'une des questions clés dans le domaine de l'acquisition de langues : l'utilisation de stratégies de communication orale. Apparu dans la littérature au début des années 1970, ce terme a été inventé par Larry Selinker (1972) pour relier ces stratégies aux erreurs dans le système interlangue de l'apprenant. Aux années 1970, 1980 et 1990 on soutenait naturellement que ces stratégies étaient utilisées pour surmonter les « pannes », les « lacunes » ou les « problèmes » de communication qui sont omniprésents et même intrinsèques dans l'utilisation de la langue et la communication, même pour les locuteurs natifs. Plus de trois décennies après l'invention du terme par Larry Selinker, la fonction des stratégies de communication a été presque négligée ou exclusivement limitée à la compensation des déficiences lexicales des apprenants de langues (Rod Ellis, 2008<sup>143</sup>). En fait, en raison de l'approche psycholinguistique dominante dans la définition, l'identification et la classification des stratégies de communication, d'autres fonctions possibles de ces stratégies ont été négligées dans les études qui s'y sont intéressées. Néanmoins, récemment un certain nombre de recherches, remettant en question la vision traditionnelle, ont commencé à examiner les stratégies au-delà de l'approche cognitive (par exemple, Barbara Lafford, 2004<sup>144</sup> ; Pauline Foster et Amy Snyder Ohta, 2005<sup>145</sup> ; Luciano Mariani, 2010 ; Surapa

---

<sup>143</sup> Rod ELLIS, « Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing », *International journal of applied linguistics*, n° 18 (1), 2008, p. 4-22.

<sup>144</sup> Barbara LAFFORD, « The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language », *Studies in second language acquisition*, n° 26 (2), 2004, p. 201-225.

<sup>145</sup> Pauline FOSTE et Amy Snyder OHTA, « Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms », *Applied linguistics*, n° 26 (3), 2005, p. 402-430.

Somsai et Intaraprasert Channarong, 2011<sup>146</sup> ; Parichart Toomnan, 2014<sup>147</sup> ; Vahi Rahmani Doqaruni, 2015<sup>148</sup> ; Parichart Toomnan et Intaraprasert Channarong, 2015<sup>149</sup> ; Jamshidnejad, 2020<sup>150</sup>). En effet, à partir des années 2000 le regard porté sur les stratégies de communication a évolué et la notion de *problématicité* a été dépassée. Dernièrement, on a pu établir que, en plus d'aider les gens à faire face à des problèmes de communication, les stratégies peuvent jouer un rôle important permettant de contrôler davantage l'interaction, de gérer efficacement l'incertitude dans les contacts linguistiques et interculturels, et d'accroître leur autonomie personnelle dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue.

Or, malgré ces évolutions, il y a encore un manque flagrant d'études sur les différentes fonctions des stratégies de communication orale et sur leur enseignement, notamment en espagnol langue étrangère. Pour commencer à combler ce manque, dans cet article nous avons souhaité proposer quelques idées pour introduire certaines stratégies de communication orale dans les salles de cours. Nous espérons que les collègues du secondaire, du supérieur et d'autres cycles pourront adapter à leur contexte de travail ces propositions afin que les stratégies de communication participent activement au développement de la compétence stratégique des apprenants d'espagnol en France et ailleurs et, plus largement, de leur compétence de communication orale.

---

<sup>146</sup> Surapa SOMSAI, Surapa et Intaraprasert CHANNARONG, « Strategies for coping with face-to-face oral communication problems employed by Thai university students majoring in English », *GEMA Online Journal of Language Studies*, n° 11(3), 2011, p. 83-96.

<sup>147</sup> Parichart TOOMNAN, *Use of strategies to deal with English oral communication breakdowns by Thai English major university students* (Thèse doctorale. School of Foreign Languages Institute of Social Technology Suranaree University of Technology) 2014.

<sup>148</sup> Vahi RAHMANI DOQARUNI, « A critical look at communication strategies: possibilities for future research », *Innovation in Language Learning and Teaching*, n° 9.2, 2015, p. 130-142.

<sup>149</sup> P. TOOMNAN et I. CHANNARONG, « The impacts of attitude towards speaking English on the use of communication strategies by English majors in Thailand » *Theory and Practice in Language Studies*, n° 5(6), 2015, p. 1151-1158.

<sup>150</sup> Alireza JAMSHIDNEJAD (éd.), *Speaking English as a Second Language*, Palgrave Macmillan, Cham, 2020.