

Quelle dynamique pour les interactions en classe de langue ? Quelques remarques sur l'enseignement / apprentissage d'une L2 en milieu institutionnel

La façon dont se construisent les interactions en classe de langue influe directement sur le processus d'enseignement / apprentissage d'une L2. Dans cet article, nous proposons de réfléchir sur les questions suivantes : à quoi ressemble une interaction en classe de L2 ?, quelles stratégies se laissent-elles observer dans les échanges enseignant – apprenants, quels comportements communicatifs peuvent être favorables/défavorables à l'acquisition de L2 ? La réflexion s'appuie sur un large corpus d'interactions enregistrées en milieu formel polonais dans des cours de français langue étrangère.

1 Perspective acquisitionnelle

Dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère (ci-après désignée par « L2 »), tout apprenant doit satisfaire deux besoins fondamentaux (Klein 1986) : il doit communiquer et il doit restructurer son interlangue pour qu'elle se rapproche le plus possible de la langue cible. La restructuration du *système intermédiaire* (ici synonyme d'*interlangue*) ne peut se faire que sous certaines conditions qui réfèrent, entre autres, à la capacité cognitive de traitement de données par l'apprenant et à l'environnement qui fournit à la fois des données langagières en L2/ sur la L2 et des informations en retour (*feedback*) servant à corriger/ affirmer/ infirmer des hypothèses sur le fonctionnement du nouveau code linguistique.

Ce processus peut connaître des dynamiques sensiblement variées en fonction notamment des *milieux* (le pluriel s'impose parce que les parcours acquisitionnels sont le plus souvent hétérogènes, impliquant des situations diverses d'exposition à des données en L2) dans lesquels il a lieu. Il n'est sans doute pas fondé de postuler l'existence d'une limite imperméable entre le milieu formel (désigné aussi à l'aide de termes comme *institutionnel*, *captif* ou *scolaire*) et le milieu naturel. Comme le rappellent Porquier et Py (2004 : 11), « [...] la frontière entre le dedans et le dehors de l'école n'est pas aussi claire qu'on le croit souvent : l'école n'est pas étanche [...] ». Mais du point de vue des conditions offertes à l'acquisition, ces deux milieux diffèrent sous plusieurs aspects. La différence la plus saillante tient, semble-t-il, à l'input – structuré, calibré et standardisé, dans le premier cas, et largement aléatoire, hétéroclite et multiforme, dans le second, ainsi qu'à la spécificité des activités communicatives – peu contextualisées en milieu formel, et clairement contextualisées, avec un fort ancrage situationnel, en milieu naturel.

Pour ce qui intéresse notre propos, la classe de L2 apparaît comme un milieu social spécifique, où des activités de communication sont fortement ritualisées et des rôles interactionnels implicitement pré-définis. On y observe aussi « une asymétrie

dans la distribution et l'évaluation de la parole » (Gajo et Mondada 2000 : 52). Phénomène étudié et souligné par de nombreux auteurs (Porquier 1994 ; Matthey 2003 ; Vasseur 2005 ; Piotrowski 2011), l'asymétrie semble même être un trait constitutif de la classe de L2 en tant que telle. L'apprenant y est fortement dépendant de l'enseignant qui régule l'ensemble des activités qui s'y déroulent. Dans un tel environnement, c'est donc l'enseignant qui est en grande partie chargé de satisfaire les deux besoins fondamentaux de l'apprenant, mentionnés ci-dessus : le besoin de communiquer et le besoin de restructurer son système intermédiaire. Du point de vue de l'acquisition de la L2, les activités de communication doivent alors comporter deux traits essentiels : 1) elles doivent être porteuses de signification, de telle façon qu'elles soient perçues par les apprenants comme authentiques et stimulantes, et 2) elles doivent fournir des informations adéquates, transmises de telle façon qu'elles favorisent le déclenchement du processus de restructuration de l'interlangue, cette dernière référant à une compétence intermédiaire, instable et incertaine, qui se trouve à mi-chemin entre la langue source (L1) et la langue cible (L2).

2 Formats interactionnels

La spécificité de la communication en milieu formel tient sans doute aussi à des formats interactionnels bien caractéristiques. Depuis les années 70 du siècle dernier, divers travaux (Sinclair et Coulthard 1975 ; Mehan 1979) ont démontré que les échanges en classe de L2 se construisent selon un schéma ternaire : *initiative – réaction – évaluation*. Comme c'est l'enseignant qui prend en principe en charge la gestion des échanges, l'interaction correspond dans la très grande majorité des cas à : *une question de l'enseignant – une réponse de l'apprenant – une évaluation de l'enseignant portant sur la réponse de l'apprenant*. Il s'agit donc d'une structure qui reflète une hiérarchie et une asymétrie dans la distribution de la parole : le premier et le dernier mot appartiennent à l'enseignant-expert. On peut observer ce phénomène dans cet extrait de notre corpus :

Extrait 1. MK/29112007/1F¹

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | E | qui pourrait me dire ce qui se passe dans le texte ? Ewelina tu peux ? alors qui rentre à la maison ? qu'est-ce que Guillaume a etc. |
| 2 | EW | [commence la lecture] |
| 3 | E | non Ewelina je ne veux pas la lecture co się dzieje ? [<i>que se passe-t-il ?</i>] |
| 4 | EW | aha |
| 5 | E | pas de lecture mais le résumé + qui rentre à la maison ? |
| 6 | EW | Guillaume est à la maison |
| 7 | E | oui Guillaume rentre ou est à la maison + qu'est-ce qu'il a ? qu'est-ce qu'il a ? ++ alors qu'est-ce qu'il a ? qu'est-ce qu'il a Nela ? |

¹ Le corpus a été recueilli dans des établissements scolaires de l'enseignement secondaire en Pologne et il comprend plus de 150 leçons de français langue étrangère enregistrées. Nos conventions de transcription sont les suivantes : E – enseignant, EW, NE, AS, etc. – apprenants, [xxx] – commentaire, [xxx] – glose/traduction, (xxx) – transcription phonétique, ? – intonation montante, + – pause courte, ++ – pause longue, x/x – autocorrection.

- 8 NE il a une (fɔ tɛ) et une...
9 E oui il a.../ c'est une photo de qui ? c'est la photo de qui ? Wiktorja
10 WK yy de son correspondant
11 E oui c'est la photo de son correspondant + comment s'appelle-t-il ? Asia
12 AS Marek
13 E il s'appelle Marek

La structure ternaire de l'interaction est constamment gardée : tous les échanges sont lancés et évalués par l'enseignante qui profite par ailleurs de la phase d'évaluation (celle-ci réfère ici à une correction d'un élément jugé défaillant (énoncé 9), à une confirmation (énoncé 7), ou encore à une rectification (énoncé 11) pour relancer immédiatement un nouvel échange avec un autre apprenant, comme on peut le voir dans les énoncés 7, 9 et 11. Les répliques se succèdent à un rythme soutenu et les productions des apprenants, très brèves, peu élaborées, apparaissent comme des éléments à mettre dans un moule préparé à l'avance par l'enseignante.

Si ce type de schéma interactionnel semble présent dans de nombreux contextes scolaires (c'est notamment le cas de notre corpus), imperméable en quelque sorte à des méthodes et approches adoptées, y compris celles qui revendiquent le titre de communicatives, c'est que l'asymétrie des échanges et la gestion de la parole par l'enseignant sont des traits inhérents et constitutifs, bien que implicites, de l'institution. Dans la relation *apprenants – enseignant*, si l'on en croit Cicurel (1984 : 55), l'adaptation à l'interlocuteur se fait de façon automatique :

Il est remarquable de constater avec quelle rapidité des apprenants venant à un premier cours de langue étrangère *s'adaptent* (c'est nous qui soulignons) à la classe sans en connaître au préalable le fonctionnement. Généralement, l'enseignant n'explique pas le mode d'emploi des échanges. Il se contente de « faire la classe » et les participants se glissent spontanément dans le rôle qu'on leur demande implicitement de jouer.

En dépit de son schéma pré-défini, l'interaction en classe de L2 reste une *construction sociale* (Gajo et Mondada 2000 ; Matthey 2010 ; Pekarek-Doehler 2002) et, en tant que telle, elle offre un cadre à une négociation du sens. L'apprenant est amené à y chercher des éléments qui alimentent son processus d'acquisition de L2, notamment des données linguistiques et des informations en retour, indispensables pour l'évolution de sa compétence transitoire. Selon Germain (1991 : 108), bien que didactique, l'interaction « génère une construction collective des discours ». C'est dans cette co-construction que doit s'élaborer une base linguistique et pragmatique pour une réelle compétence de communication en L2.

Dans le fragment ci-dessous, on peut observer comment une apprenante s'éloigne du format habituel d'interaction pour amorcer un échange non seulement riche, mais aussi équilibré du point de vue de la distribution de la parole.

Extrait 2. ABM/130308/3

- 1 E écoutez regardons l'exercice un
2 AG la deuxième femme a encore un problème parce qu'elle a peur que ses.../ que ses enfants restent...

- 3 E elle a peur d'être séparée de ses enfants alors quand une famille n'a pas d'argent quand ils sont au chômage on risque
- 4 AG la famille recomposée
- 5 E comment ?
- 6 AG la famille recomposée
- 7 E la famille recomposée ? c'est quoi ?
- 8 AG quand les parents et les enfants sont séparés
- 9 E la famille recomposée c'est plutôt quand une femme se remarie
- 10 AG aussi
- 11 E aussi mais c'est une famille avec la mère et le père
- 12 AG oui mais la famille recomposée c'est aussi la famille quand les enfants et les parents sont séparés
- 13 E moi je ne sais pas ça je dois vérifier je ne peux pas dire si c'est vrai
- 14 AG j'ai appris ça pendant mon cours à l'Alliance française
- 15 E alors moi je vais vérifier parce que je sais pas j'ai pas entendu parler
- 16 E bon alors regardons qu'est-ce qu'il faut faire dans l'exercice numéro un lisons la consigne

L'échange de (2) à (15) est une parenthèse initiée par AG qui veut apporter un complément d'informations référant à une activité qui vient d'être réalisée en classe. L'apparition du terme *famille recomposée* fait réagir l'enseignante et déclenche un échange au cours duquel AG fait valoir ses droits comme un partenaire à part entière dans la discussion. Elle argumente et défend avec succès sa position d'expert. L'enseignante, quant à elle, s'abstient d'user de son autorité pour imposer un point de vue alternatif : elle coopère pleinement et n'hésite pas à confirmer le statut inhabituel de son *partenaire* (énoncé 15).

3 Qu'est-ce qu'un bon apprenant de L2 ?

Une question cruciale reste à prendre en considération, à savoir celle des comportements propices au déclenchement du processus d'acquisition d'une L2.

Depuis les premières recherches autour du *bon apprenant*, menées au Canada dans les années 70 du siècle dernier, la question a souvent été abordée en termes de stratégies. Divers travaux ont eu pour but d'identifier des stratégies assurant un apprentissage efficace d'une L2 (Corder 1983 ; Oxford 1990 ; O'Malley et Chamot 1990 ; Bange 1992 ; Naiman et coll. 1996 ; Grenfell et Macaro 2007 ; Biedron 2011 ; Seretny 2016). Mnémotechniques, stratégies de production et de réception de messages, stratégies de communication, la recherche dans ce domaine en est arrivée à proposer des typologies référant à des réalités fort variées, allant du fonctionnement de la mémoire au fonctionnement dans le discours.

L'idée était et reste sans doute encore de pouvoir transférer, sous forme d'un enseignement ou d'un entraînement, de bonnes stratégies à des apprenants qui en ont particulièrement besoin, en clair à ceux qui ont connu des échecs et n'arrivent pas à acquérir une L2 de façon satisfaisante. Le projet n'est pas dépourvu de fondement théorique, notamment avec ce que l'on sait de la capacité de l'homme d'*apprendre à apprendre* (Edmondson 1991). Dans cette optique, une bonne stratégie serait transférable et utilisable par des apprenants de L2 en difficulté. Certains chercheurs

en viennent ainsi à prôner l'introduction d'un entraînement stratégique à l'école (Mystkowska-Wiertelak 2009).

Les résultats obtenus jusqu'ici dans ce domaine sont loin d'être satisfaisants, et cela pour de nombreuses raisons. Il paraît en effet illusoire qu'il suffise de doter un individu de bonnes stratégies pour qu'il réussisse dans l'apprentissage d'une L2. L'acquisition de L2 est d'abord un processus multifactoriel d'une extrême complexité, s'échelonnant sur une période longue, juxtaposant une variété de contacts et de contextes. Le succès acquisitionnel ne peut donc être expliqué de façon simple et univoque (Pawlak 2011). Les meilleurs apprenants de L2, capables de maîtriser plusieurs langues étrangères à des niveaux très avancés, sont ceux qui savent *adapter*, tout au long de leur parcours d'apprentissage, leurs stratégies à leurs besoins (Biedroń 2011). Autrement dit, il n'y aurait pas de stratégies universelles assurant en quelque sorte un succès à tout apprenant de L2, quel que soit le contexte, la trajectoire ou encore les objectifs de l'apprentissage. Il y aurait en revanche des stratégies et des techniques *évolutives* et *ciblées*, changeant en fonction des situations, des tâches et des interlocuteurs. Devenir un *bon apprenant* serait alors une entreprise à long terme, demandant une prise de conscience et une prise en compte de nombreux facteurs référant à la fois à l'individu (besoins d'apprentissage) et à son environnement (enjeux d'apprentissage).

4 Stratégies de communication en classe de L2

En simplifiant considérablement la question, on peut admettre qu'il existe trois façons de se comporter face à des difficultés émergeant dans la communication en L2 : 1) poursuivre l'activité de façon autonome à l'aide de moyens alternatifs, 2) renoncer à poursuivre l'activité, 3) demander secours (Piotrowski 2013).

La première solution est, semble-t-il, la plus bénéfique pour le processus d'acquisition de L2 parce qu'elle consiste à mobiliser différents acquis, à la fois linguistiques et communicationnels, et incite l'apprenant à dépasser ses propres limites. Il s'agit là de stratégies de prise de risque, comme la création de mots nouveaux, le recours à des synonymes, à une description, à l'hypéronymie, à l'approximation, etc. Appelées aussi *stratégies de réalisation* (Færch et Kasper 1983) ou *stratégies d'élargissement* (Bange 1992), de tels comportements mettent au centre non le code, mais la communication. L'apprenant qui y a recours adapte les moyens dont il dispose à l'objectif poursuivi, tout en acceptant des savoirs incertains, non stabilisés ou encore non vérifiés dans l'interaction.

Des travaux étudiant l'acquisition de L2 par des migrants en milieu naturel (Broeder et coll. 1988) rapportent de nombreux cas de tels comportements, c'est-à-dire de stratégies de réalisation des buts de communication. À l'opposé, en milieu institutionnel, ce phénomène ne se laisse observer que très peu, ce qui est dû, semble-t-il, à une forte présence de *stratégies scolaires*² dont l'objectif est d'assurer le *minimum* de communication, et qui sont donc l'antithèse des stratégies de réalisation. Dans notre corpus, des situations où les apprenants en viennent à

² Le terme *stratégie scolaire* est de Porquier (1979).

résoudre des problèmes de communication de façon autonome sont aussi très rares. Dans le fragment ci-dessous, on peut identifier une stratégie de réalisation consistant à insérer (énoncé 4) un élément provenant d'une langue autre que la L1 ou la L2 en acquisition.

Extrait 3. MK/141108/3

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | OL | salut Pauline je suis très très fatiguée |
| 2 | PL | pourquoi qu'est-ce que tu as ? |
| 3 | OL | j'ai le bac approche et ça m'angoisse |
| 4 | PL | ne t'inquiète pas il faut manger beaucoup de (tf oklet) et il faut rigoler bien beaucoup |
| 5 | E | il faut rigoler beaucoup |
| 6 | PL | oui et il faut faire du sport et sera bien |

Grâce au recours à un élément provenant d'un autre code, PL arrive à dépasser les limites de sa compétence intermédiaire en L2 pour exécuter avec succès la tâche qui lui a été confiée. Une telle stratégie serait sans doute efficace aussi en milieu naturel, face à des locuteurs natifs de L2, car PL a mobilisé un item provenant d'une langue largement répandue (l'anglais) et connue de très nombreux utilisateurs dans le monde.

Une autre solution à adopter, face à des problèmes de communication liés à une compétence insuffisante en L2, consisterait à renoncer à poursuivre une activité ou à esquiver une difficulté. Dans nos données, ce type de comportement ne se laisse observer que de façon sporadique, ce qui peut s'expliquer par un contrôle fort des interactions par les enseignants. Dans un tel contexte, l'apprenant ne peut abandonner une tâche en cours d'exécution : une pause, une hésitation ou un silence sont immédiatement interprétés comme des appels à l'aide implicites et provoquent une réaction de l'enseignant, comme dans l'échange ci-dessous :

Extrait 4. MK/12112007/3E

- | | | |
|---|-----|--|
| 1 | E | le rugby Martyna s'il te plaît la définition |
| 2 | MTN | dans ce sport chaque... + |
| 3 | E | chaque joueur |
| 4 | MTN | chaque joueur (rempli) |
| 5 | E | remplit |
| 6 | MTN | remplit un rôle précis et rien ne peut se passer sans les (otrε) |
| 7 | E | les autres |
| 8 | MTN | les autres ce sport apprend à (travaj) (ekipe) |
| 9 | E | à travailler en équipe bon |

On remarque que MTN prend la parole, mais n'arrive pas à terminer son énoncé (2). Son hésitation et le silence qui suit déclenchent une réaction de l'enseignante qui reprend l'élément problématique et relance l'activité. L'interaction est strictement guidée, ce qui ne laisse à l'apprenante aucune marge de manœuvre : en dépit de sérieuses difficultés de formulation, MTN doit mener la tâche jusqu'à son terme.

Enfin, une troisième solution, face à des problèmes liés à des déficits linguistiques, consiste à demander explicitement de l'aide à un locuteur expert (Piotrowski 2016). En classe de L2, ce rôle est presque exclusivement joué par l'enseignant. Dans nos données, demander secours apparaît comme la stratégie la plus fréquente et la plus efficace. Dans l'extrait ci-dessous, une apprenante qui tente de faire un récit, y recourt à plusieurs reprises.

Extrait 5. MK/07112008/3F

- 1 E alors pourriez-vous me raconter votre accident + Asia
2 AS **mam opowiadać że chodziłam gdzieś po górach ?** [*je dois raconter que j'ai marché dans les montagnes ?*]
3 E alors tu peux me raconter ton accident ?
4 AS j'ai visité Zakopane j'ai eu accident
5 E quel accident tu as eu ?
6 AS j'ai voyagé dans les montagnes et j(ε) tomb(ε)
7 E je suis tombée
8 AS je suis tombée
9 E et qu'est-ce que tu t'es fait ?
10 AS et j'ai eu une entorse à la cheville
11 E oui + + quelqu'un t'a aidée ? aider quelqu'un c'est quoi aider ? **pomóc**
[aider]
12 AS j'ai eu un... **jak pomoc jest ?** [*comment dit-on 'aide' ?*]
13 E aider **chcesz powiedzieć że otrzymałaś pomoc?** [*tu veux dire que tu as reçu une aide ?*] une aide aide
14 AS j'ai eu une aide... **od ?** [*de la part de ?*]
15 E de qui de
16 AS de beau garçon
17 E d'un beau garçon + qu'est-ce qu'il a fait ? ce garçon

Au début de l'échange, AS veut s'assurer qu'elle a bien compris la consigne (2), plus loin, elle pose explicitement une question concernant un mot non connu (12), enfin, vers la fin, elle place dans son énoncé un élément en L1 avec une intonation montante (14) dans l'espoir d'obtenir un équivalent en L2. Dans tous les cas, l'appel à l'aide est efficace : E apporte les éléments dont AS a besoin et la communication se trouve débloquée.

L'efficacité de la stratégie utilisée tient au fait que tous les interlocuteurs possèdent une L1 commune (le polonais en l'occurrence). En dehors donc de la classe, dans un autre contexte, face à des locuteurs qui ne connaissent pas la L1 des apprenants, une telle stratégie n'aurait aucune chance d'aboutir. Il s'agit là d'un comportement spécifique qui réfère à des stratégies scolaires : les apprenants s'adaptent à la situation pour satisfaire ce qui est requis par l'institution, sans se soucier de la valeur acquisitionnelle de leur démarche.

Vu les déficits des apprenants au niveau de leur compétence transitoire en L2, demander de l'aide semble logique et entièrement fondé. L'avantage du milieu guidé par rapport au milieu naturel apparaît clairement : en classe, il y a un expert dont le rôle est de porter secours en toutes circonstances. Les modalités de secours

ne sont pas cependant anodines pour le processus d'acquisition de L2. Si l'objectif est d'acquérir une compétence de communication en L2, un recours systématique à la L1 pour pallier les insuffisances (p. ex. les déficits lexicaux) n'est pas fondé. Une telle démarche exonère en effet l'apprenant de l'obligation de chercher des solutions alternatives, de puiser dans son répertoire et d'élargir ses ressources.

5 *Envie de communiquer en L2*

Un recours relativement important à la L1 ne peut s'expliquer que dans le contexte d'une certaine culture éducative qui admet, sinon promeut ce type de comportements. Les séquences de communication avec une forte présence d'éléments provenant de L1 se déroulent en principe sans accroc, comme s'il existait un contrat didactique implicite sanctionnant ce *mixage* de codes. S'agit-il là d'une solution de facilité unanimement approuvée par les apprenants ? Certains échanges, bien que peu fréquents, démontrent le contraire. On y voit des apprenants prendre des initiatives pour communiquer dans la langue cible, alors que la dynamique interactionnelle pousse vers l'emploi de la langue source, comme dans le fragment ci-dessous.

Extrait 6. MK/08112007/3E

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | KAM | oui je viens tu viens il elle vient nous venons vous venez ils elles viennent |
| 2 | E | oui c'est très bien et qu'est-ce que vous ajoutez ? venir plus ? |
| 3 | Ax | de |
| 4 | E | de plus ? |
| 5 | Ax | infinitif |
| 6 | E | infinitif |
| 7 | E | alors dites en français właśnie zrobiłam ćwiczenie [<i>je viens de faire un exercice</i>] |
| 8 | E | Michał nie śpij [<i>ne dors pas</i>] |
| 9 | MIB | je ne dors pas |
| 10 | E | tu ne dors pas ? |
| 11 | MIB | non |
| 12 | E | si si |
| 13 | MIB | je viens de faire mon exercice |
| 14 | E | oui très bien je viens de faire mon exercice |

L'activité qui se déroule est fortement métalinguistique (formation et emploi du passé récent) et peu propice à une communication spontanée. Et c'est dans ce cadre qu'apparaît une remarque – sans rapport apparent avec l'activité en cours – adressée par l'enseignante à un des apprenants (8). La remarque est formulée en L1, la réplique est en revanche donnée en L2 (9). Le comportement de MIB défie donc en quelque sorte la logique de l'interaction. Alors que la remarque de l'enseignante ouvrait un espace pour communiquer en L1, il choisit de son plein gré de répondre en L2. Bref, mais authentique, cet échange montre que les apprenants n'hésitent pas à revendiquer leur droit de communiquer en L2.

Remarques conclusives

La réflexion autour de l'importance de la communication dans le processus d'acquisition de L2 doit prendre nécessairement en compte la réalité des classes de L2. Or, celle-ci reste toujours relativement peu connue. Force est de constater que bon nombre de propositions didactiques relèvent de l'intuition et ne prennent en compte que de façon très générale (p. ex. les résultats au baccalauréat) les modalités réellement mises en place de l'enseignement/ apprentissage de L2.

Les pratiques didactiques évoluent lentement et se renouvellent nettement moins vite que les méthodes, approches ou manuels de L2. Alors que nous vivons apparemment dans le post-communicatif (dans l'actionnel, diraient certains didacticiens), nous savons très peu de chose sur la manière dont ont été mises en place les approches communicatives. Ainsi l'impact des activités de communication – telles qu'elles se font dans des classes de L2 – sur l'acquisition de L2 a été relativement peu étudié. Or, une recherche expérimentale, menée dans des conditions contrôlées, ne peut apporter que des réponses bien partielles et peu en phase avec le vécu d'une classe de L2. Une recherche basée sur des analyses d'interactions de classe, ne fût-ce que pour jeter de la lumière sur la relation *communication en L2 – acquisition de L2*, reste en grande partie à faire.

Au terme de ce bref parcours, et en prenant en compte nos analyses, nous nous proposons d'avancer quelques pistes de réflexion concernant la construction et la dynamique de l'interaction en classe de L2 :

- inciter les enseignants à sortir du rôle d'un *dictionnaire ambulant*³, et réduire donc la part de L1 dans la communication en classe de L2 ;
- modifier le rituel communicatif, s'affranchir du format interactionnel habituel, pour permettre une communication plus stimulante et authentique ; celle-ci, comme on a pu le voir, peut parfois apparaître sous forme de séquences latérales, de digressions, en marge du flux principal de l'interaction ;
- sensibiliser les acteurs du processus d'enseignement/ apprentissage au fait qu'un *bon apprenant* est celui qui évolue, qui s'adapte et qui recherche activement des solutions alternatives pour communiquer non en deçà, mais au-delà de ses capacités.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LUBLIN
professeur adjoint
sepio@kul.pl

BIBLIOGRAPHIE

³ Le terme original *walking dictionary* est de Ellis (1990).

BANGE, Pierre (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-85.

BIEDROŃ, Adriana (2011). « Near-nativeness as a function of cognitive and personality factors: Three case studies of high able foreign language learners », Mirosław Pawlak, Ewa Waniek-Klimczak et Jan Majer (dir.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*, Bristol : Multilingual Matters, 99-116.

BROEDER, Peter et coll. (dir.) (1988). *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. Final Report. Vol. III : Processes in the developing lexicon*, Strasbourg, Tilburg, Göteborg : ESF.

CICUREL, Francine (1984). « La construction de l'interaction didactique », *Études de Linguistique Appliquée*, 55, 47-56.

CORDER, Stephen Pit (1983). « Strategies of communication », Claus Færch et Gabriele Kasper (dir.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London : Longman, 15-19.

EDMONDSON, Willis (1991). « Some ins and outs of foreign language classroom research », Kees de Bot, Ralph Ginsberg et Claire Kramsch (dir.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam : John Benjamins, 181-195.

ELLIS, Rod (1990). *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford : Blackwell.

FÆRCH, Claus et Gabriele, KASPER (1983). « Plans and strategies in foreign language communication », Claus Færch et Gabriele Kasper (dir.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London : Longman, 20-60.

GAJO, Laurent et Lorenza, MONDADA (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg : Editions Universitaires Fribourg.

GERMAIN, Claude (1991). « Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère », Catherine Garnier, Nadine Bednarz et Irina Ulanovskaya (dir.), *Après Vygotsky et Piaget*, Bruxelles : De Boeck, 105-115.

GRENFELL, Michael et Ernesto, MACARO (2007). « Claims and critiques », Andrew Cohen et Ernesto Macaro (dir.), *Language Learner Strategies : Thirty Years of Research and Practice*, Oxford : Oxford University Press, 9-28.

KLEIN, Wolfgang (1986). *Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.

MATTHEY, Marinette (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Bern : Peter Lang.

MATTHEY, Marinette (2010). « Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? », Claude Vargas et coll. (dir.), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques*, Paris : L'Harmattan, 31-42.

MEHAN, Hugh (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*, Cambridge, MA : Harvard University Press.

MYSTKOWSKA-WIERTELAK, Anna (2009). « Stosowanie treningu strategicznego w klasie szkolnej : oczekiwania a rzeczywistość », Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak et Agnieszka Pietrzykowska (dir.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań, Kalisz : Wydawnictwo UAM, 339-348.

NAIMAN, Neil et coll. (1996). *The Good Language Learner*, Clevedon : Multilingual Matters. Publié initialement en 1978 dans *Research in Education Series 7*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

O'MALLEY, Michael et Anna Uhl, CHAMOT (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.

OXFORD, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*, Boston : Heinle & Heinle.

PAWLAK, Mirosław (2011). « Sukces w nauce języka obcego jako czynnik warunkujący użycie strategii uczenia się przez studentów filologii angielskiej », Jolanta Knieja et Sebastian Piotrowski (dir.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*, Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 307-326.

PEKAREK DOEHLER, Simona (2002). « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 », Francine Cicurel et Daniel Véronique (dir.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 117-130.

PIOTROWSKI, Sebastian (2011). *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*, Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL.

PIOTROWSKI, Sebastian (2013). « O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych », *Lingwistyka Stosowana*, 8, 117-131.

PIOTROWSKI, Sebastian (2016). « Strategie komunikacyjne, czyli jak uczą się radzą sobie z deficytami leksykalnymi w klasie języka obcego », *Języki Obce w Szkole*, 1, 26-31.

PORQUIER, Rémy (1979). « Stratégies de communication en langue non-maternelle », *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel*, 33, 38-52.

PORQUIER, Rémy (1994). « Communication exolingue et contextes d'appropriation: le continuum acquisition/ apprentissage », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, 159-169.

PORQUIER, Rémy et Bernard, PY (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Didier.

SERETNY, Anna (2016). « Strategie uczenia się słownictwa – obcokrajowcy vs. użytkownicy języka odziedziczonyego », *Neofilolog*, 46/1, 95-108.

SINCLAIR, John et Malcolm, COULTHARD (1975). *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford : Oxford University Press.

VASSEUR, Marie-Thérèse (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, Paris : Didier.