

STRATÉGIES DE COMMUNICATION
EN LANGUE NON-MATERNELLE*

par Rémy PORQUIER, Paris

* Ce texte est une version remaniée de la communication initiale. Les remaniements ont tenu compte de précieuses remarques faites par les participants au Colloque.

Longtemps orientée vers l'enseignement de la langue, la didactique des langues, au double plan des recherches et des pratiques pédagogiques, s'intéresse maintenant à l'apprentissage de la communication. Un enseignement de langue étrangère (LE) qui se veut centré sur l'apprenant nécessite que soit clairement définie la spécificité de l'apprentissage d'une langue non-maternelle, au moyen d'une étude approfondie des processus, des facteurs et des variables d'apprentissage, compte tenu de la diversité des situations et des individus. "Il n'existe pas une seule manière idéale d'acquérir une langue, mais autant de manières que de types d'individus". (E. Roulet, 1976:55).

L'analyse des besoins, l'inventaire et l'analyse des situations de communication, l'étude des variations sociolinguistiques et la typologie d'actes de parole peuvent contribuer à définir les objectifs d'apprentissage, à élaborer des contenus et à imaginer des démarches pédagogiques nouvelles mieux adaptées et moins empiriques.

Dans cette double perspective -apprentissage et communication-, il importe de mieux comprendre comment les apprenants apprenent à communiquer et comment ils communiquent dans une langue étrangère en cours d'apprentissage, ou même lorsque l'apprentissage est présumé achevé selon les objectifs préalablement fixés.

Une fois élargi le champ de recherches ouvert par l'analyse contrastive puis, de façon plus décisive, par l'analyse d'erreurs -source privilégiée d'informations sur les stratégies d'apprentissage- l'hypothèse de l'interlangue⁽¹⁾ (ou systèmes intermédiaires, ou systèmes approximatifs: voir Corder 67, Nemsler 71, Selinker 72, Porquier 76) a permis, en dessinant une nouvelle problématique, de mieux comprendre comment se construit un tel apprentissage.

On peut considérer en effet qu'une fois franchi ce stade initial ("présystématique"), tout apprenant entre en possession d'un système linguistique relativement structuré, qui peut être observé et éventuellement décrit indépendamment de la langue maternelle (malgré l'in-

(1) Le terme d'interlangue (IL) est parfois source de confusions, notamment avec le terme "interlingual" qui renvoie à l'influence de la L1 dans l'apprentissage. Etant donné sa relative stabilisation dans la littérature spécialisée, et son caractère neutre, par rapport aux termes de systèmes "intermédiaires" ou "approximatifs", nous l'utiliserons ici, sous l'abréviation IL.

fluence exercée par celle-ci) et de la langue étrangère ("cible" virtuelle) telle que la possède un natif. Cette notion de systèmes successifs, déjà mise en évidence pour l'acquisition de la langue maternelle⁽¹⁾ a été transposée, mutatis mutandis, à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le développement de cette interlangue en effet n'est pas lié au développement cognitif (sauf bien sûr en cas d'apprentissage précoce ou, a fortiori, d'apprentissage bilingue), bien qu'il repose sur des processus cognitifs. D'autre part, la connaissance antérieure de la L1, et éventuellement d'autres LE déjà étudiées, joue un rôle important dans le développement de l'IL.

Ces systèmes successifs peuvent être caractérisés par ailleurs par leur systémativité, leur relative instabilité, leur variabilité (Tarone, Frauenfelder, Selinker 76) et leur "perméabilité" (Adjemian 76). Chaque système, correspondant à un stade d'apprentissage donné, peut en principe être décrit à partir du comportement langagier des apprenants notamment de leurs productions, mais aussi en sollicitant leur intuition et leur introspection.

Si tout apprenant passe par ces stades successifs et les construit sur la base de processus (ou "schémas de processus", comme le suggère Y. Gentilhomme) identiques, les IL successives sont plus ou moins différenciées pour des apprenants d'une même LE, même s'ils ont la même L1: outre les différenciations dues à la situation d'apprentissage et à divers facteurs psychologiques (attitude, motivation, aptitude) ou socio-

(1) "Le langage d'un enfant constitue toujours un système cohérent (...) et l'on peut avec profit en considérer le développement comme une succession d'états, tout comme pour l'histoire du langage". R. Jakobson, Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, Upsala, 1941 (notre traduction).

"A chaque niveau, le système du langage doit être 'suffisant', c'est-à-dire doit pouvoir fonctionner pour communiquer ce que l'enfant peut comprendre à ce niveau du développement de l'intelligence, suffisant donc à la fois syntaxiquement et sémantiquement, mais cela n'implique nullement que ces règles apparaissent toutes à la fois et qu'elles y apparaissent dans la totalité de leur maîtrise. On a bien plutôt affaire à une succession de systèmes, ordonnés de la même manière pour tous les sujets, et tels que les "opérateurs" nécessaires à la réalisation des règles de production d'un certain niveau soient constructibles à partir du système d'opérateurs du niveau précédent. F. Bresson et G. Vignaux in Le langage, sous la direction de B. Pottier, Paris, Denoël, 1973.

logiques, il semble que les individus utilisent des stratégies individuelles d'apprentissage différenciées pour la construction et la reconstruction de leur IL. D'autre part, la façon d'utiliser l'IL dans une situation de communication donnée semble varier selon les stratégies de communication utilisées par chaque apprenant. En effet, lorsqu'il y a un décalage -ou du moins décalage ressenti- entre les capacités de l'IL et les besoins de communication, l'individu peut avoir recours, de façon plus ou moins consciente, à différents moyens pour résoudre ce problème. L'étude des productions, outre qu'elle ne fournit jamais qu'une image parcellaire et indirecte de l'IL, surtout dans un cadre expérimental, doit aussi tenir compte de la diversité et du caractère idiosyncrasique de ces stratégies individuelles, diverses et personnalisées. En effet, outre l'effet de prisme qu'elles introduisent entre l'IL et les productions, elles demandent à être étudiées pour elles-mêmes, dans une double perspective de recherche et d'enseignement.

1. PROCESSUS ET STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET DE COMMUNICATION

1.0 D'utilisation assez récente dans divers domaines (psychologie, sciences sociales, théorie des jeux, etc.) le terme et la notion de stratégie n'ont été introduits que depuis peu dans les recherches en didactique des langues, sous l'influence de la psychologie cognitive, marquant une rupture nette avec la tradition behavioriste.

Ni le terme, ni la notion, ni la distinction entre processus et stratégie n'apparaissent chez Mackey (65) ni chez Rivers (64) ni même chez Girard (73) ou Coste-Galisson (76), alors qu'ils abondent, à partir de 1967 (Corder 67, Jakobovits 70, Selinker 72, Oller et Richards 73, Roulet 76) jusqu'à inspirer certains auteurs de méthodes⁽¹⁾.

1.1 Toutefois, la distinction entre processus et stratégie y est le plus souvent floue et instable. Ainsi, pour Selinker(72) l'interlangue (système provisoire d'un apprenant) est la résultante de cinq "processus" dont deux sont appelés "stratégies" ("stratégies d'apprentissage" et "stratégies de communication"), deux autres "surgénéralisation" et "interférence", le cinquième "transfert d'apprentissage".

(1) Voir par exemple Abbs (B.), Ayaton (A.), Freebairn (I.), Strategies, London, Longmans, 1975.

Les trois derniers sont souvent présentés eux-mêmes comme des stratégies. Cette imprécision s'explique en partie par la difficulté d'intégrer dans l'apprentissage des langues des concepts qui ont une signification spécifique dans l'acquisition du langage. Elle tient aussi à la difficulté de reconstituer ou d'inférer des processus ou des stratégies qui ne se reflètent qu'indirectement dans le comportement langagier. Enfin, la diversité et le caractère prospectif des modèles psycholinguistiques de référence compliquent l'harmonisation des terminologies.

1.2 Les modèles proposés par Corder (67), Noyau (76), Valdman (77) illustrent le caractère dialectique du processus d'apprentissage -si l'on veut bien y voir un processus global et universel- sur lequel se greffent des stratégies individuelles. Ce processus met en jeu un certain nombre d'opérations cognitives (catégorisation, assimilation, différenciation, généralisation, inférence, que certains appellent stratégies)⁽¹⁾ qui mobilisent à la fois l'acquis en L1, éventuellement la connaissance antérieure d'autres langues non-maternelles, et le "déjà appris" de la langue étrangère. On peut voir dans ces différentes opérations autant de processus différents ou un "schéma de processus". Sur cette base universelle, les situations d'apprentissage et de communication et les variables individuelles suscitent des stratégies individuelles diversifiées, idiosyncrasiques (cette diversité explique en partie les difficultés individuelles d'adaptation à des méthodes et à des procédures pédagogiques qui peuvent se trouver en conflit avec la façon d'apprendre d'un individu donné).

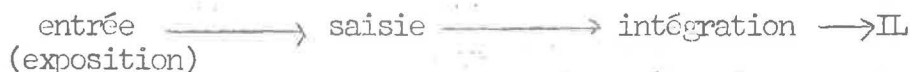
1.3 Ainsi, le transfert (à partir de la L1) et la généralisation, qui font partie des processus (ou du processus) d'apprentissage, pourront être mobilisés différemment chez deux individus, l'un à stratégie "assimilatrice", l'autre à stratégie "séparative" (Jakobovits 70:209). De même, dans une situation de communication donnée, tel individu aura davantage recours à sa L1 pour combler ses lacunes, tel autre davantage à ce qu'il connaît d'autres LE ^{que} LE utilisée. Ce qui pourra donner lieu, dans le premier cas, à un emprunt en discours ou à un calque et dans le deuxième cas à une création néologique ou paraphrastique (heureuse -et

(1) Certaines de ces opérations sont souvent induites ou imposées, sous des formes diverses, par les méthodes de langue.

elle ne sera pas remarquée- ou malheureuse -et elle sera remarquée comme pittoresque, insolite, erronée ou incompréhensible). Ainsi, des erreurs qui, du point de vue linguistique, seraient considérées soit comme des erreurs d'interférence, soit comme des erreurs de généralisation, peuvent relever selon les cas de stratégie ou de processus (Jordaens 77:15)⁽¹⁾.

1.4 On a souvent évoqué le rôle du phénomène de "simplification" dans l'interlangue des apprenants, mais aussi dans la formation des pidgins, le parler des enfants, le "foreigner-talk". Simplification, bien sûr, par rapport à la langue de référence, dont l'IL (ou le pidgin, ou le parler enfantin, ou le "foreigner-talk") paraît être une version simplifiée. Widdowson (75) y voit tour à tour un processus et une stratégie⁽²⁾, relevant de tendances universelles, et qui interviennent dans l'apprentissage : simplification de l'entrée, c'est-à-dire des données linguistiques reçues dans l'apprentissage, et simplification de l'IL (par rapport à la connaissance "transitoire" de la LE). Il s'agit bien dans le dernier cas de stratégies de communication, suscitées par les besoins de communication, l'intention de communiquer et la situation de communication. Une forme simplifiée, c'est-à-dire un énoncé "apparemment simplifié" par comparaison avec la LE (telle qu'utilisée par un locuteur natif de cette langue) peut soit refléter fidèlement l'état de l'IL -qui peut apparaître comme une image simplifiée de la LE- soit être le résultat d'une "simplification" de l'IL elle-même due à des stratégies de communication. Dans ce dernier cas, l'individu pourrait être en mesure d'expliquer^{le} pourquoi et le comment de telles stratégies.

1.5 Si l'on admet que le déroulement de l'apprentissage puisse être représenté selon l'itinéraire suivant (voir Frauenfelder et Porquier 1979):



(1) Pour Jordaens, les erreurs d'interférence et de généralisation ne peuvent être réduites à des stratégies. Elles peuvent, selon les cas, relever de processus ou de stratégies. Dans ce dernier cas, elles sont accessibles à l'interview.

(2) "...the consequence of all kinds of psychological processes in the learner. ... all of the processes which Selinker refers to are tactical

et la communication comme la mise en oeuvre de l'IL dans l'expression et la compréhension:

IL —————> activité de communication,

on peut considérer que les stratégies individuelles interviennent à divers points de ce déroulement commun:

- . stratégies d'apprentissage (SA) dans la saisie et l'intégration (mémoire, sollicitation de données nouvelles, etc.)
- stratégies de communication (SC) lors de la mise en oeuvre de l'IL pour la compréhension et l'expression.

Cette dichotomie, désormais courante, ne doit pas suggérer une symétrie. Dans le cas des SA, la distinction entre stratégie et processus sera forcément plus floue, et peu accessible à l'observation et à l'introspection. Dans le cas des SC, il y a lieu de distinguer les stratégies de compréhension des stratégies d'expression, malgré leur imbrication fréquente dans la communication orale. Il faut en outre envisager de façon spécifique les stratégies "scolaires" mises en oeuvre dans un cadre institutionnel d'apprentissage: plutôt que d'être orientées vers l'apprentissage ou la communication, elles ont le plus souvent pour finalité, sous l'effet d'exercices imposés et de conventions formelles, soit d'alléger la difficulté, soit de la résoudre au moindre coût, soit de respecter au mieux les consignes pour obtenir un résultat acceptable (voir Hosenfeld 75) compte tenu des impératifs institutionnels (notes, examens, concours) qui ne coïncident pas forcément avec les conditions d'apprentissage et de communication.

2. STRATEGIES DE COMMUNICATION

Nous nous limiterons ici aux SC, c'est-à-dire aux stratégies mises en oeuvre par des individus pour résoudre les difficultés de communication qu'ils rencontrent. On sait que tout locuteur (en LE

suite de la note 2) de la page précédente:

variations of the same underlying simplification strategy ... basic simplifying procedures which lie at the heart of communicative competence ... I want to define simplification as the process whereby a language user adjusts his language behaviour in the interests of communicative effectiveness...

mais aussi en LI) utilise des stratégies de lecture (lecture rapide, lecture en diagonale, lecture des titres) selon ses projets de lecture et ses besoins d'information. De même, dans une situation d'échange oral, tout locuteur utilise des stratégies propres pour assurer l'intelligibilité de son message. S'il s'exprime en LE, et surtout s'il existe des contraintes (de temps, par exemple), il utilisera un certain nombre de stratégies spécifiques. Il semble que celles-ci soient conscientes ou subconscientes et donc susceptibles d'être observées dans l'échange oral et explorées par introspection.

2.1 Toute stratégie est orientée vers un but et déterminée par celui-ci. Leontiev (1973) a montré les insuffisances d'un modèle algorithmique (conception du langage comme réaction complexe à des situations) pour la perception, la compréhension et la production du langage et postule l'existence d'un "programme heuristique facilitant la recherche de la voie menant à la solution du problème". Il fait remarquer à ce propos que les stratégies ne sont pas les mêmes selon que la faute est permise ou non. Selon Vigotski (cf. Leontiev 73:264) l'activité de langage, comme toute activité humaine, est orientée par un (des) motif(s) et est dotée d'un but et d'une structure. Si on considère le langage comme "le processus de solution d'un problème de communication" (Leontiev 73:265), on admet le caractère heuristique des processus verbaux. On peut envisager de transposer ces hypothèses à la communication en LE et à l'apprentissage d'une LE.

2.2 Pour Vigotski (cf. Leontiev 73:265), l'action verbale comporterait les phases suivantes:

- orientation et planification
- exécution
- contrôle.

Le choix de la stratégie du comportement verbal est lié à l'orientation et à la programmation intérieure, tandis que le choix de la tactique est lié à la phase d'exécution"⁽¹⁾ (Leontiev 73:265).

(1) Dans cet article, Leontiev propose les définitions suivantes (pp. 261-263): stratégie: le choix d'une classe de décisions

tactique: le choix et l'exécution d'une décision définie de comportement

heuristiques: mécanismes qui commandent le degré de réduction des recherches d'une solution d'un problème dans le champ d'un grand nombre de possibles.

Cette distinction entre stratégie et tactique paraît opératoire. Dans la communication en LE, en effet, l'exécution et le contrôle, pour une stratégie donnée, permettent diverses modulations tactiques selon la situation de communication et les limites de l'IL. La stratégie, en effet, n'est pas déterminée a priori de façon irréversible par l'individu: la perception de la situation, l'image de l'interlocuteur, l'idée que se fait le locuteur de son IL, le déroulement de l'interaction, et aussi divers paramètres émotionnels ou affectifs orientent le choix et l'exécution des stratégies, et leur adaptation dans l'instant.

Pour Jordaens (77), les stratégies servent à compenser les lacunes en LE "Whenever problems have to be solved, strategies are used to solve these problems as quickly as possible (...) Strategies can only be applied when something is acknowledged as problematic" (p.14). Ceci signifie que les stratégies devraient être conscientes, à la différence des processus. Etant donné la complexité des opérations mises en jeu dans la communication, et spécialement en LE, il faut admettre qu'une partie d'entre elles doit être inconsciente et une partie consciente. Pour Levelt (75), la facilité de la parole en LE dépend du degré d'automatisation des activités de "base" ("lower level"), qui permet de concentrer l'attention sur les activités de "haut niveau" ("higher level") portant sur le contenu de la discussion ou les choix lexicaux. Si les activités de "base" ne sont pas suffisamment automatisées, elles pourront être contrôlées par l'attention. On peut considérer que, suivant les individus et la situation, l'attention pourra être centrée davantage sur la forme (la correction) ou l'intelligibilité.

2.3 A la lumière de travaux récents (observations, analyse de performances, interviews, cf. Cohen & Robins 76, Varadi 73, Tarone, Cohen & Dumas 76 et Tarone 77) on peut regrouper ainsi les stratégies de communication orale:

- Stratégies de formulation: visant à l'intelligibilité ou à la correction de la forme, elles consistent à dire autrement ce que l'individu ne peut formuler à sa guise (ou comme il le ferait en L1), soit par conscience de ses lacunes (il ignore par exemple le mot qui lui manque), soit par crainte de faire des erreurs (telle structure grammaticale lui crée toujours des difficultés), soit par souci d'efficacité.

Ces stratégies peuvent se manifester dans le discours par des hésitations, des reprises, ou par des formulations diverses: paraphrase, création de mots, emploi de circonlocution, de substituts, d'hyperonymes; simplification morphologique ou lexicale, voire syntaxique; emprunt à L1 ou à d'autres langues; emploi de mots internationaux; changement de code (de l'oral à l'écrit); épelage, mime, geste, dessin. On pourra rajouter à cette catégorie les stratégies prosodiques: parler fort, parler lentement, syllaber, accentuer exagérément, procédés d'ailleurs souvent utilisés par des natifs s'adressant dans leur L1 à des étrangers.

- Stratégies d'éludage: elles consistent à modifier la forme ou le contenu de la communication pour éviter une zone jugée problématique. Les stratégies d'éludage peuvent donner lieu à diverses tactiques de formulation. Lorsqu'il s'agit d'éluder l'emploi de telle forme mal connue, l'éludage peut se manifester de différentes façons: abandon d'énoncés, changement de sujet; passage de parole à autrui. Les devoirs d'examen (rédaction en LE) font souvent apparaître des formes ou des emplois insolites qui visent à éviter des emplois risqués. S'il y a souvent pari dans les stratégies de formulation, il y a souvent au contraire ici absence de prise de risque. Certains apprenants parviennent à réaliser de véritables slaloms pour éviter les risques d'erreur. Au niveau sociolinguistique, l'incertitude quant au choix entre tu et vous entraîne souvent chez les apprenant de français LE diverses stratégies d'éludage (emploi du on, choix de formulations neutres).

- Stratégies de sollicitation: elles consistent à faire appel à autrui, par exemple en laissant terminer l'énoncé par l'interlocuteur, en sollicitant la forme ou le mot qui manque, ou la correction ou la confirmation. L'emploi du dictionnaire constitue un recours de ce type.

Ces trois types de stratégies peuvent naturellement se compléter ou se combiner. La distinction proposée ne constitue qu'une hypothèse méthodologique, l'introspection -instantanée, ou à défaut différée- s'avérant souvent nécessaire.

2.4 En effet, les stratégies ou les tactiques de communication peuvent émerger dans le discours mais sont souvent inaccessibles à l'observation. Elles ne se repèrent pas seulement à travers des erreurs apparentes ni dans la forme insolite d'un énoncé: il peut y avoir stra-

tégie sans erreur ou erreur sans stratégie. Une stratégie efficace peut passer inaperçue, soit qu'il y ait réussite ("l'individu tombe juste"); par exemple en calquant sur sa L1) soit qu'elle aboutisse à un énoncé bien formé mais inadéquat (et l'intention de communication sera mal perçue). L'étude de cas individuels, par observation et interview, facilite l'investigation: la récurrence de certaines stratégies peut permettre de déceler l'origine de tentatives heureuses; l'individu observé peut également expliciter la stratégie sous-jacente à telle formulation. Mais comme pour l'analyse d'erreurs, l'étude d'occurrences isolées suffit rarement à reconnaître ou à inférer les stratégies.

2.5 On peut repérer dans les SC trois niveaux différents, selon que l'intention et l'attention du locuteur IL sont orientées vers la forme, l'intelligibilité ou l'échange:

- vers la forme ("c'est correct?", "on peut dire ça?", "c'est français?"): cela se manifeste souvent dans le discours (cf. Porquier 75):

- . c'est très facile, on dit?
- . Pour ma...qu'est-ce que c'est?..."lune de miel"?
- . Elle regarde tout ce qu'ils...fassent. Non?
- . Avec les pièces du coffre... C'est "un coffre" ou "une coffre"?
- . Je suis mal informé. Est-ce qu'on peut dire "mal informé"?
- . Près d'un baie...une baie.
- . Nous avons...prend...nous avons pris.

Cette attention à la forme, outre sa formulation métalinguistique, est souvent accompagnée de marques prosodiques (accent de mise en relief sur un un, une, pris; intonation montante sur l'élément incertain, jouant le rôle d'une intonation métalinguistique superposée: lune de miel, une baie). Ce procédé, fréquent, en situation scolaire, où la forme est souvent valorisée et mobilise donc l'attention du locuteur, participe aussi d'une stratégie d'apprentissage, l'interlocuteur étant appelé à confirmer, infirmer ou corriger;

- vers l'intelligibilité: parfois explicitée dans le discours ("tu vois?", "tu comprends?", "Hm?"), elle explique les simplifications volontaires ou conscientes qui n'affectent pas l'intelligibilité du message. Le locuteur organise son énoncé en LE;

- vers l'échange: il s'agit ici de stratégies du discours (ou énoncia-

tives cf. Coste-Galisson, 76:188). Est visé ici le fonctionnement et la réussite de l'échange. Il s'agit d'agir sur l'autre. Ainsi le silence peut obliger l'interlocuteur à répéter ou à s'expliquer. Exagérer son accent étranger ou ses erreurs peut aider à brouiller ou interrompre volontairement l'échange, ou au contraire à obtenir quelque chose.

2.6 De telles stratégies existent également dans la communication "endolingue" (entre individus de même L1), bien que leur répartition et leur mise en oeuvre soit différentes. Ainsi, en L1, la communication est généralement moins centrée sur la forme. Les stratégies de formulation n'empruntent d'ordinaire qu'à la L1 (stratégies intralinguales). Il y a lieu cependant, dans des recherches ultérieures, de voir comment pour un individu donné les SC utilisées en L1 (situation endolingue) sont éventuellement transférées et adaptées en LE (situation exolingue), et plus particulièrement comment des stratégies identiques font l'objet de réalisations tactiques différentes.

2.7 La diversité des stratégies envisagées, ainsi que la prégnance des situations de communication, exigent que la recherche en ce domaine s'oriente vers l'observation de situations authentiques et non plus seulement de situations expérimentales ou institutionnelles (cf. Tarone 77) dont le caractère factice exclut le plus souvent d'authentiques stratégies de communication, au profit de stratégies scolaires.

2.8 La distinction entre SA et SC, relativement commode en situation institutionnelle, s'estompe en situation naturelle d'apprentissage, puisqu'il s'agit d'apprendre à communiquer en communiquant. Tenter de dire, dans une LE en cours d'apprentissage, c'est toujours faire un pari, tenter une expérience et tester des hypothèses. Une situation d'apprentissage peut à l'inverse être convertie, selon les stratégies pédagogiques et les stratégies des apprenants, en situation de communication, fût-elle simulée dans la classe. Ceci explique que certaines stratégies puissent selon les cas être considérées comme SA ou comme SC. Toute communication est source d'apprentissage. Certains apprenants parviennent en pays étranger à susciter des situations d'interaction pour essayer leurs nouvelles acquisitions ou les enrichir, pour explorer un champ d'apprentissage entr'ouvert. A cet égard, l'étude des SC en situation naturelle d'apprentissage intéresse au premier chef la didactique des langues.

3. Si l'étude des SC en LE manque encore de bases psychologiques et sociolinguistiques suffisantes, et d'un cadre méthodologique cohérent, elle constitue cependant un domaine de recherches prometteur.

En effet, l'observation et l'étude des SC, en relation avec les SA, devrait permettre, dans la perspective d'un enseignement centré sur la communication et sur un apprentissage personnalisé, de comprendre, de susciter et d'encourager les stratégies individuelles des apprenants, au lieu de les sanctionner comme des déviations ou les ignorer comme des phénomènes parasites. Peut-être faut-il envisager que l'utilisation efficace de SC devrait faire partie de cette "compétence de communication" désormais posée comme objectif de l'apprentissage.

D'autre part, l'étude des SC en langue non-maternelle s'inscrit dans le champ plus vaste des recherches sur la communication exolingue, c'est-à-dire celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune, et qui représente, dans des situations extrêmement diverses, une partie importante des échanges humains. A ce titre, elle intéresse, au-delà de la didactique des langues, la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication.

BIBLIOGRAPHIE

- ADJEMIAN (C.) (1976) "On the nature of interlanguage systems, in Language learning, 26-2, pp. 297-320.
- COHEN (A.D.) & ROBBINS (M.) (1976): "Toward assessing interlanguage performance: the relationship between selected errors, learners' characteristics and learners' explanations" in Language learning, 6-1, pp. 45-66.
- CORDER (S.P.) (1967) "The significance of learners' errors" in I.R.A.L., 5, pp. 161-170.
- COSTE (D.) & GALISSON (R.) (1976): Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette.
- FRAUENFELDER (U.) & PORQUIER (R.) (1979): "Les voies d'apprentissage en langue étrangère", à paraître in Travaux de recherche sur le bilinguisme, Ontario, Canada.
- GIRARD (D.) (1974) Les langues vivantes. Paris, Larousse.
- HOSENFELD (C.) (1975) "The new student role: individual differences and implications for instruction" in JARVIS (G.A.) ed. Perspective: a new freedom. Skokie (Ill), National textbook Cy, pp. 129-168.
- JAKOBOVITS (L.A.) (1970): Foreign language learning. Rowley, Newbury House.

- JAKOBOVITS (L.A.) (1971): "Implications of recent psycholinguistic developments for the teaching of a second language" in LUGTON (R.C.) ed. Toward a cognitive approach to second-language acquisition, pp. 53-80.
- JORDAENS (P.) (1977) "Rules, grammatical intuitions and strategies" in Interlanguage Studies Bulletin, 2.
- LEONTIEV (A.N.) (1973) "Le principe heuristique dans la perception, la production et la compréhension du langage" in Bulletin de Psychologie, XXVI-304, pp. 260-269.
- LEVELT (W.J.M.) (1976) "Skill theory and language teaching" in CORDER et ROULET eds Theoretical approaches in applied linguistics. Paris-Bruxelles, Didier-Érudition.
- MACKEY (W.F.) (1964) Language teaching analysis. Londres, Longmans.
- NEMSER (W.) (1971) "Approximative systems of foreign-language learners, in I.R.A.L., IX-2, pp. 115-123.
- NOYAU (C.) (1976) "Les français approchés des travailleurs migrants" in Langue française, 29, pp. 45-60.
- OLLER (J.W.) & RICHARDS (J.C.) (1973) Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher. Rowley, Newbury House.
- PORQUIER (R.) (1975) Analyse d'erreurs en français langue étrangère. Thèse, Université de Paris VIII.
- (1976) "Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires" in BULAG, 3, Université de Besançon, pp. 37-64.
- RIVERS (W.) (1964) The psychologist and the foreign language teacher. Chicago, The University of Chicago Press.
- ROULET (E.) (1976) "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes..." in Études de linguistique appliquée, 21. Paris, Didier, pp. 43-80.
- SELINKER (L.) (1972) "Interlanguage", in I.R.A.L., X-3, pp. 219-231.
- TARONE (E.) (1977) Conscious communication strategies in interlanguage. Boston, conference.
- TARONE (E.) & COHEN (A.D.) & DUMAS (G.) (1976) "A closer look at some interlanguage terminology" in Working Papers in Bilingualism, 9, pp. 76-90.
- TARONE (E.) & FRAUENFELDER (U.) & SELINKER (L.) (1976) "Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems", in Language learning, special issue no 4, pp. 93-134.
- VARADI (T.) (1973) "Strategies of target language learning communication" . With conference of Romanian-English Linguistics Project.

- VALDMAN (A.) (1977) "L'effet des modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié (foreigner talk) in CORDER (S.P.) & ROULET (E.) eds The notions of simplification in interlanguage and their relation to second language pedagogy. Genève, Droz, pp. 114-131.
- WIDDOWSON (H.G.) (1975) The significance of simplification. Colloque de Neuchâtel, 15p.