

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra francouzského jazyka a literatury**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**2009**

**Veronika Vanišová**

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra francouzského jazyka a literatury**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**L'ÉVENEMENT DE PAROLE DANS LE CADRE DE  
L'ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF : LE ROLE DES GESTES**

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Silva Machleidtová

Autorka diplomové práce: Veronika Vanišová

Šanovská 1579

193 00 - Praha 9

VI. ročník

Učitelství pro SŠ : francouzština – angličtina

Prezenční studium

Rok dokončení diplomové práce: 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „L'événement de parole dans le cadre de l'enseignement communicatif : le rôle des gestes“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 12. prosince 2009

---

Veronika Vanišová

V tomto vyhrazeném prostoru bych chtěla poděkovat především PhDr. Silvě Machleidtové za čas a energii, které věnovala odbornému dohledu nad mojí diplomovou prací, dále za vlídnou péči a trpělivost, se kterou mi poskytovala zpětnou vazbu a také za volnou ruku, kterou mi nechávala, když jsem to potřebovala.

Děkuji.

## **Anotace**

Ce mémoire traite de six composantes de l'événement de parole, telles que définies par Roman Jakobson. Celles-ci sont introduites comme éléments de base du processus pédagogique en même temps, et elles sont redéfinies dans le cadre de l'enseignement communicatif, en se rapportant surtout à l'enseignement du français langue étrangère. À part de donner les caractéristiques idéales de ces composantes-là, on prête attention particulièrement à la position des gestes dans l'événement de parole : leur rôle dans l'enseignement communicatif et les possibilités d'enseigner le langage des gestes d'une manière efficace.

This thesis deals with the six components of the speech event as defined by Roman Jakobson. These are introduced as the basic elements of the pedagogical process at the same time and they are re-defined within the frame of the communicative language teaching classroom, referring mainly to teaching French as a foreign language. Apart from outlining the ideal characteristics of these components, the attention is paid particularly to the position of gestures in the speech event : their role in the communicative language teaching and possibilities to teach them effectively.

Tato diplomová práce pojednává o šesti komponentách řečové události. Vycházíme z komunikativního schématu, které definoval Roman Jakobson. Tyto komponenty jsou zde chápány zároveň jako základní elementy pedagogického procesu a jsou definovány v rámci komunikativně orientovaného cizojazyčného vyučování. Konkrétně jde o výuku francouzštiny jako cizího jazyka. Kromě nastínění ideálních charakteristik těchto komponent je pozornost věnována zvláště specifickému postavení gest během řečové události : zabýváme se jejich rolí v komunikativně orientovaném vyučování a možnostmi, jak je vyučovat efektivně.

## TABLE DES MATIERES

1. Introduction .....	6
2. Partie théorique : bases linguistiques .....	9
2.1 Ancrage dans la situation de communication .....	9
2.1.1 Evénement de parole .....	9
2.1.2 Situation de communication d'après Jakobson .....	10
2.1.3 Modèles élargis .....	12
2.2 Réinterprétation didactique .....	14
2.3 L'enseignement communicatif – quelques notions clé .....	19
3. Evénement de parole dans l'enseignement communicatif .....	26
3.1 Le locuteur .....	26
3.2 Le destinataire .....	31
3.3 Le canal .....	34
3.4 Le code .....	36
3.5 Le contexte .....	37
3.6 Le message .....	39
3.7 Le cadre général .....	44
4. Le langage des gestes dans la classe du FLE .....	46
4.1 Pourquoi nous concentrons-nous sur les gestes ? .....	46
4.2 Pourquoi enseigner les gestes et quel est l'ancrage du langage corporel dans l'enseignement communicatif et le rapport aux composantes de l'événement de parole ? .....	48
4.3 Pour une didactique des gestes : présentation d'activités possibles .....	52
4.4 Mise en pratique : fiches de professeur et d'étudiant proposées .....	55
5. Conclusion .....	71
6. Résumé .....	73
7. Bibliographie .....	77

# 1. INTRODUCTION

## Motto :

*« Evacuer le langage corporel de la communication reviendrait à la priver de ses participants en chair et en os et à la situer hors de l'espace et du temps. Est-ce possible de l'enseigner ainsi ? »<sup>1</sup>*

Le langage corporel fait une partie inséparable et naturelle de la communication humaine. Il nous aide à nous exprimer quand nous n'arrivons pas à trouver les mots convenables, c'est un moyen de l'économie langagière ; il sert aussi d'un accompagnement de notre énoncé verbal, qu'il élargit souvent d'une dimension affective. L'un des domaines prépondérantes de la communication non-verbale est la **gestologie**. Les gestes seront un sujet qui s'infiltrera dans notre mémoire. Puisque nous sommes dans le domaine de la didactique des langues étrangères, nous allons limiter notre optique aux aspects de l'enseignement des gestes français aux apprenants tchèques.

Comme l'implique bien Robert Galisson, la communication englobe, parmi d'autres, toujours des participants qui y prennent part et elle est située dans un certain espace et temps. Dans notre travail, nous allons montrer ces éléments individuels de la situation de communication : les participants, le code qu'ils utilisent pour se faire comprendre, le contexte auquel ils se réfèrent, les messages qu'ils transmettent et le canal par lequel ces messages sont envoyés. Cependant, la communication étant une notion trop vaste, nous allons travailler avec un terme plus concret et transparent : **l'événement de parole**. Nous allons introduire les six composantes de l'événement de parole d'après le modèle de Roman Jakobson et les réinterpréter dans le contexte didactique : c'est donc de l'événement de parole dans la classe du FLE dont nous traiterons.

Dans la partie théorique nous allons introduire la base linguistique : nous tenterons de définir l'événement de parole et de présenter ses composantes d'après le schéma général de Roman Jakobson. Ce schéma ayant été élargi et précisé par des linguistes

---

<sup>1</sup> GALISSON, R. : D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Paris : CREDIF, 1982, p. 80

divers, nous introduisons aussi quelques aspects importants de ses modèles élargis, notamment ceux qui sont pertinents dans le contexte didactique. Suit la réinterprétation didactique : nous redéfinissons les composantes de l'événement de parole à la situation de communication dans la classe du FLE.

La conception de l'événement de parole dans la classe d'une langue étrangère - de ses composantes, leurs rôles particuliers et leurs traits typiques - diffère d'une ligne méthodologique à l'autre. Notre objectif est de présenter son caractère spécifique concrètement dans l'**enseignement communicatif**, ce type d'enseignement étant une tendance prépondérante dans l'enseignement des langues étrangères actuel. Nous chercherons à caractériser les six composantes de l'événement de parole – le **locuteur**, le **destinataire**, le **canal**, le **code**, le **contexte** et le **message** - dans la classe communicative, présentant un cas idéal.

En d'autres termes, nous tenterons de définir quelles caractéristiques devraient avoir l'enseignant et l'apprenant pour que l'enseignement communicatif du FLE puisse réussir, nous préciserons quel est le contexte - la réalité extra-linguistique de laquelle on parle et quels types de messages on transmet dans la classe communicative du FLE, et nous essayerons de révéler quel code on utilise pour matérialiser le message et par quels canaux ce message passe dans le cas optimal. Nous allons donc définir les composantes individuelles de l'événement de parole dans l'enseignement communicatif.

Pour revenir au langage corporel, ce qui nous intéressera en particulier sera surtout l'enracinement des **gestes** et de la mimique dans l'enseignement communicatif : pourquoi sont-ils importants et quel est leur ancrage dans l'événement de parole et leurs relations avec les autres composantes ? Et pourquoi est-il important d'enseigner aussi le langage corporel dans les classes du FLE ? Dans la partie pratique nous essayerons de proposer telles activités qui pourraient aider l'enseignant à enseigner les cinq gestes français choisis, en lui donnant un guide pédagogique proposé, qui concrétise, pas-à-pas, comment on pourrait intégrer les gestes dans l'enseignement communicatif du FLE.

Notre objectif est de lier les connaissances de la linguistique à celles de la didactique des langues étrangères en appliquant surtout la théorie de la communication à



la réalité quotidienne de la situation de communication en classe. Nous voudrions montrer que la classe du FLE peut être conçue comme un ensemble d'événements de parole et éclaircir les composantes d'un tel événement en soulignant leur caractère spécifique dans l'enseignement communicatif. Nous visons aussi à montrer les interdépendances de ces six composantes.

## 2. PARTIE THEORIQUE : BASES LINGUISTIQUES

### 2.1 Ancrage dans la situation de communication

Pour pouvoir expliquer et comprendre la situation du point de vue didactique, il faut d'abord s'orienter dans le contexte plus large de cette problématique. C'est la raison pour laquelle nous allons introduire le cadre linguistique en s'intéressant particulièrement aux aspects pragmatiques et à la théorie de communication.

Rappelons d'abord les composantes individuelles de la **situation de communication** d'après le schéma général de Roman Jakobson de 1963<sup>2</sup>. Il introduit six éléments ou **composantes** que comprend nécessairement chaque événement de parole en attribuant les fonctions variées à chacune de ses composantes. Celles-ci sont en même temps les composantes de la situation de communication.

#### 2.1.1 Événement de parole

Pour être sûre d'être comprise, rappelons d'abord ce que signifie le terme « **événement de parole** » (*speech event*) pour nous. Il s'agit d'une certaine circonstance qui comprend les six composantes comme décrites ci-dessous encadrées dans un certain espace et ayant lieu dans un certain temps. A la différence de l'acte de parole (voir partie 2.3), qui existe plus ou moins au niveau de l'énoncé, l'événement de parole est une unité communicative plus grande qui comporte plusieurs séquences (*sequence*). Evelyne Bérard (1991) présente une échelle projetant une structure de conversation, procédant des unités minimaux jusqu'à celles qui forment une structure indépendante de communication : acte → séquence → échange → transaction → événement.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1b/Schema\\_communication\\_generale\\_jakobson.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1b/Schema_communication_generale_jakobson.png)

<sup>3</sup> BERARD, E. *L'Approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris : CLE International, 1991, p. 25

L'événement de parole est donc l'unité la plus large. Il peut s'agir par exemple des civilités entre des voisins de type : « Bonjour, ça va ? » (acte de parole 1) - « Bonjour, ça va bien, merci. Et vous ? » (acte de parole 2) - « Moi aussi, ça va. » (acte de parole 3) ; mais on peut considérer comme un événement de parole aussi des unités plus larges comme par exemple un entretien d'embauche ou une conférence à l'université. De même, une leçon de français peut être prise pour un événement de parole dans le sens le plus large.

La linguiste Shadia Yousef Banjar donne des traits qui, d'après elle, caractérisent chaque événement de parole : le même objectif de communication, le même sujet, les mêmes participants et la même variété de langage que les participants ont en commun.<sup>4</sup>

L'événement de parole étant ainsi défini, nous pourrions donc constater que ce qui se déroule dans la classe de langue peut être considéré comme une chaîne ou une série d'échanges. Ceux-ci sont par exemple une question que pose l'enseignant à l'apprenant suivie par une réponse de celui-ci, des conversations en situations simulées que dressent les apprenants en groupes, des discussions etc.

### **2.1.2 Situation de communication d'après Jakobson**

Revenons à Jakobson et à son schéma communicationnel. D'après lui, chaque événement de parole comprend les composantes suivantes : le destinataire qui a une fonction expressive, émotive (on exprime ses attitudes, émotions) ; le destinataire avec une fonction conative, appellative (le destinataire est dirigé à agir d'une certaine manière) ; le contact ayant une fonction phatique (il sert d'un moyen d'inciter, retenir la conversation) ; le code qui a une fonction méta-linguistique (le langage peut être employé pour désigner lui-même) ; le contexte avec une fonction référentielle (en parlant, on se réfère aux phénomènes extra-linguistiques, au monde réel) et finalement le

---

<sup>4</sup> <http://slideshare.net/dr.shadiabanjar/speech-acts-and-speech-events-by-drshadia-yousef-banjarpptx>

message. Lui, il a une fonction poétique, esthétique (on peut choisir les moyens pour s'exprimer en fonction de registres variés).

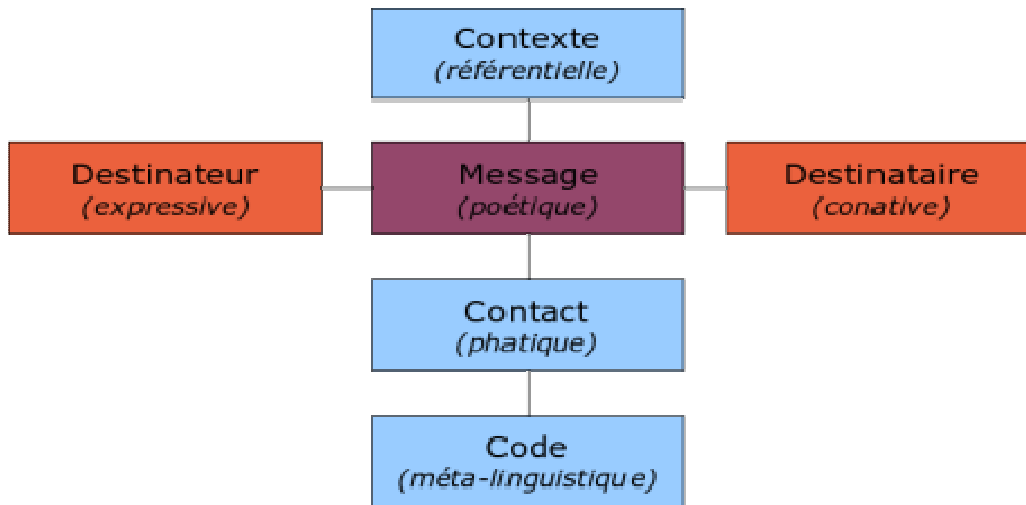


Fig. 1. : Le schéma général de la situation de communication selon Roman Jakobson (1963)

Expliquons en bref ce que ses composantes signifient<sup>5</sup> : L'**émetteur** / le **destinateur**<sup>6</sup> est celui qui produit le message et en est responsable. Il encode le message et apporte une certaine intention de communication dans la situation. L'émetteur, étant la source du message, ne doit pas forcément être une personne, il peut être, pour ainsi dire, mécanique (répondeur téléphonique, lecteur CD etc.).

Le **récepteur**<sup>7</sup> / le **destinataire** est celui qui reçoit le message. Là, il peut s'agir d'une ou de plusieurs personnes ou même de multitudes (auditeurs de la radio). Il décode le message. Le destinataire est un récepteur ciblé, terme pertinent dans le contexte de la communication en classe (voir ci-dessous).

Le **canal** ou le contact présente l'outil par lequel le message est matérialisé et transmis. On distingue surtout des canaux visuels (la vue) et auditifs (l'ouïe), mais aussi

<sup>5</sup> [http://pauillac.inria.fr/~seddah/cours/MCC/memento\\_jakobson.pdf](http://pauillac.inria.fr/~seddah/cours/MCC/memento_jakobson.pdf)

<sup>6</sup> Le terme « émetteur / destinateur » est utilisé pour parler de la situation de communication en général ; en cas de la communication linguistique orale il est remplacé par le terme « **locuteur** » que nous allons utiliser

<sup>7</sup> « allocutaire » pour la communication orale

tactils (le toucher), olfactifs (l'odorat) et gustatifs (le goût). Pour que la communication puisse être réalisée, il faut que le canal soit ouvert.

Le **code** est formé par un certain système de signes qui sont compris et partagés par les personnes qui les emploient. C'est le code qui donne au message une certaine forme, qui le matérialise. Le code le plus commun est la langue ; cependant, il y a d'autres moyens qui prennent le rôle du code, qui ne sont pas établis sur elle : on peut se servir des **gestes** variés, de la mimique faciale, des postures du corps, du rapprochement ou l'éloignement de notre partenaire communicatif etc. afin de transmettre le message voulu. Nous allons traiter de ce type de code dans le chapitre 4.

Le **contexte** ou le référent est ce à quoi on se réfère, ce dont on parle. Il renvoie à la réalité, à la situation extralinguistique.

Finalement, le dernier élément nécessaire est le **message** lui-même, avec sa forme (correspondant au « signifiant » de Ferdinand de Saussure) et son contenu (« signifié »). D'après la définition canonique, le message est « ...*l'ensemble particulier des signes (...)* qu'adresse l'émetteur au récepteur. »<sup>8</sup> Il s'agit donc d'un message réellement transmis, pas d'une information potentielle que l'émetteur voudrait communiquer ou qu'il implique. De ce point de vue, le message, à la différence d'autres composantes, ne peut exister en soi, mais que « s'il (le message) *relie deux sujets l'un à l'autre* », comme le confirment Jean Peytard et Emile Genouvrier.<sup>9</sup> Ses sujets sont évidemment l'émetteur et le récepteur.

### 2.1.3 Modèles élargis

Ce schéma de base a été élargi par la linguiste Catherine Kerbrat-Orecchioni<sup>10</sup> qui inclut dans le schéma aussi des caractéristiques psychiques ou des états d'esprit de

---

<sup>8</sup> [http://pauillac.inria.fr/~seddah/cours/MCC/memento\\_jakobson.pdf](http://pauillac.inria.fr/~seddah/cours/MCC/memento_jakobson.pdf)

<sup>9</sup> GENOUVRIER, E., PEYTARD, J. : *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse, 1970, p. 13

<sup>10</sup> [http://fs.oxfordjournals.org/cgi/pdf\\_extract/62/2/250](http://fs.oxfordjournals.org/cgi/pdf_extract/62/2/250)

l'émetteur et du récepteur. Elle y ajoute ainsi une autre dimension, notamment une certaine disposition mentale et émotionnelle, une certaine humeur du côté de l'émetteur aussi bien que du côté du récepteur.

Pourquoi cet état psychique momentané est-il important ? C'est parce qu'avec chaque acte de communication le récepteur est, dans un certain sens, modifié : émotionnellement (par l'énoncé reçu, le récepteur peut être par exemple enragé, apaisé, motivé, apprécié, réconforté etc.) et également du point de vue du flux d'informations (transmission des informations dans le processus didactique lui même).

Dans le contexte didactique nous pourrions mentionner aussi l'optique des linguistes John Gumpertz et Dell Hymes<sup>11</sup> et leur « *SPEAKING formula* ». Eux, dans leur description d'un événement de parole, prennent en considération certains aspects qui avaient manqué dans les schémas précédents. Ils parlent notamment premièrement de « *keys* » qui représentent surtout le ton, l'atmosphère dans laquelle le message est transmis, deuxièmement d'« *instrumentalities* » qui prennent la forme de canaux (verbaux, non-verbaux, écrits), servant d'instruments, de moyens de communication. C'est aux canaux non-verbaux que nous allons nous intéresser dans le chapitre 4 en traitant la problématique des gestes français dans la classe du FLE.

Troisièmement ils introduisent le concept de « *normes* » qui sont dans leur acception proches de règles, mais à la différence de celles-ci elles ne sont pas revendiquées et ne produisent pas d'erreurs - des normes ne sont donc que des attentes sociolinguistiques et culturelles auxquelles on peut manquer et qui produisent des pertinences.<sup>12</sup> On distingue des normes d'interaction et d'interprétation (par exemple quand on interprète un comportement d'un membre d'une communauté). La notion de norme correspond à peu près à ce que Robert Galisson intitule familièrement des « *impairs* ».<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> HYMES, D. (1972) : *Models of the Interaction of language and of Social Life*. Cité par BERARD, E., p.

22

<sup>12</sup> pour en savoir plus, voir « *maxim of relevance* » de Paul Grice dans ce contexte

<sup>13</sup> GALISSON, R. : *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris : CREDIF, 1982, p. 82

## 2.2 Réinterprétation didactique

Nous avons introduit un cadre général linguistique de la situation de communication et éclairci les conceptions variées de l'événement de parole. Et bien que le « *passage de la situation théorique et clinique à la pratique pédagogique quotidienne exige de multiples précautions et ajustements* »<sup>14</sup>, nous allons maintenant essayer de contextualiser et réinterpréter la situation de communication dans le cadre de la didactique et analyser l'événement de parole en présentant ce par quoi ses six composantes sont représentées si on parle en termes de la communication en classe.

L'**enseignant** est la réalisation didactique du rôle du locuteur. Cependant, celui-ci peut être remplacé par un enregistrement contenant lui-même des productions orales. L'enseignant entre dans la communication non comme un automate, mais y apporte ses attitudes personnelles aussi que professionnelles, ses sentiments, ses intentions.<sup>15</sup> Quoiqu'il dise à son partenaire communicatif – l'apprenant - il fait ainsi dans un certain but. Il a donc un certain objectif à atteindre.

Le récepteur ou plutôt le destinataire (voir ci-dessus) est pour nous l'**apprenant** ou les apprenants de la classe. Celle-ci peut être conçue comme une seule entité ou un groupe d'individus – dépendant de l'activité didactique qui est en cours. Bien que le destinataire puisse être présenté comme la classe comme telle (surtout dans les méthodes de l'enseignement traditionnelles), dans le présent mémoire nous allons nous intéresser à l'apprenant seul comme le destinataire.

Celui-ci, de la même manière que l'enseignant, est avant tout une personnalité et il projette dans la communication ses attitudes, sentiments, connaissances, motivation et postures d'apprentissage.

La situation réelle est beaucoup plus difficile que nous avons peut-être le fait sembler. Dans l'enseignement traditionnel on pourrait peut-être distinguer clairement les

---

<sup>14</sup> Les dictionnaires du savoir moderne : la Pédagogie, sous la direction d'Henri Cormany, Paris : Centre d'Etude et de Promotion de Lecture, 1972, p. 442

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 439

rôles de l'émetteur pour l'enseignant (celui qui pose une question) et du destinataire (celui qui y répond). La didactique des LE moderne apporte cependant une nouvelle conception, celle qui souligne un enchaînement continu de ses deux rôles et leur liaison inséparable. Cela est vrai aussi dans l'enseignement communicatif, dans le cadre duquel nous allons traiter des composantes de l'événement de parole individuelles : l'interaction est perçue dans son changement constant des rôles. Les deux, l'enseignant aussi que l'apprenant, fonctionnent donc comme les locuteurs aussi que les destinataires, dépendant de la situation actuelle.

Nous sommes bien conscients de ce fait ; cependant, pour les besoins du présent mémoire nous nous permettons de présenter cette version schématisée et de désigner ainsi l'enseignant comme le locuteur (dans le sens qu'il est, quand même, la première source d'informations, celui qui commence l'interaction dans la classe et incite la communication) et l'apprenant comme le destinataire (celui qui réagit à ce que l'enseignant lui dit, qui reçoit le message).

Prenons un exemple concret : du point de vue d'une partie de la langue française que l'apprenant a à maîtriser, par exemple le subjonctif, l'enseignant comme la source d'informations sur ce mode, vient dans la classe afin de transmettre le message sur lui. Lui, comme le locuteur, possède de certaines caractéristiques (comme nous les définissons dans la partie 3.1) qui l'aident à transmettre les messages de types variés sur le subjonctif, qui l'aident par exemple à le présenter d'une façon implicite, à intriguer l'apprenant, à préparer des conditions favorables à intégrer le subjonctif dans des activités communicationnelles etc. L'apprenant, lui, fonctionne comme le destinataire dans le sens que c'est pour lui que l'enseignant prépare le contenu du cours. Il est aussi caractérisé par certains traits (voir 3.2) qui l'aident à décoder les messages voulus. Il reste néanmoins incontestable que, lors d'activités variées, en groupes par exemple, nous avons affaire à une structure où l'apprenant fonctionne lui-même comme le locuteur ou comme le destinataire. Mais c'était l'enseignant qui a fonctionné comme le locuteur primaire, en préparant cette activité-là.

Le **message** est tout ce que l'enseignant transmet à l'apprenant tant sur le plan des connaissances linguistiques que sur celui des connaissances culturelles.



Note : Pour les besoins du présent mémoire nous nous proposons de laisser de côté toutes les valeurs – tant morales qu’interpersonnelles – que nous jugeons ne pas concerner le FLE lui-même.

Dans la classe, le message est la plupart du temps véhiculé par la vue et par l’ouïe, il s’agit donc du **canal** visuel et auditif. Quand l’apprenant lit un texte, par exemple, le message doit évidemment être reçu par son appareil visuel, de même, s’il on a affaire à une activité qui sollicite la compréhension orale, l’apprenant doit posséder un appareil auditif fonctionnant.

Le **code**, quant à lui, c’est pour la plupart des cas la langue qui joue ce rôle. C’est le français langue étrangère (**FLE**)<sup>16</sup> pour nous. Nous avons cependant déjà constaté qu’avec la langue il y a aussi d’autres moyens qui servent le même rôle. Nous parlons des **moyens non-verbaux**, qui, aussi que la langue, font un certain système des signes interdépendants qui sont utilisés afin de transmettre le message. En d’autres termes, de même que nous utilisons le français dans la classe pour parler de différents aspects du FLE, il y a une autre « langue » que nous « parlons » simultanément : l’enseignant utilise des gestes variés, sa mimique faciale, les postures et d’autres moyens non-verbaux afin de s’exprimer.

Il est clair que la communication non-verbale joue un rôle inséparable dans chaque événement de parole. Il est néanmoins nécessaire d’en distinguer deux domaines, pour être sûrs de ne pas se tromper duquel nous allons traiter dans notre travail : l’un aspect sont des moyens non-verbaux dont se sert l’enseignant dans la classe ; il s’agit de sa gestologie et mimique personnelles qui accompagnent son expression. Là, nous sommes dans le domaine du code qui permet la transmission du message lors d’une échange pédagogique, d’un événement de parole dans la classe. Le second aspect est, cependant, le système des **gestes des Français** et de leurs mimiques faciales qui appartient à la catégorie du contexte : c’est ce dont nous parlons dans la classe du FLE, ce que nous

---

<sup>16</sup> Pour les besoins de ce travail nous choisissons le FLE comme le code sachant bien que la différenciation des trois modalités, le FLE, le FLS et le FLE implique trois types d’émetteurs différents liés à trois types d’énonciations. Ce fait ressortira surtout dans le domaine de la finesse, l’aisance et la continuité de l’expression, la sécurité de l’utilisation des moyens linguistiques et dans la profondeur du savoir socioculturel qui, par conséquent, incite la compétence socioculturelle des apprenants.

envisageons apprendre aux apprenants. Evidemment pour les Français il s'agirait du code avec les gestes, mais pour nous, et du point de vue des composantes de l'événement de parole, nous les classons dans le contexte. (pour les moyens non-verbaux et les gestes français en particulier voir Chapitre 4).

La grande particularité de l'enseignement du FLE consiste dans l'identité ou la quasi-identité du code et du **contexte/référent** - pour les deux c'est le français de tous les registres en fonction du niveau actuel de l'apprenant qui se trouve impliqué dans la fonction métalinguistique apprenant le français à travers le français lui-même. Comme le dit Denis Girard, le français est là « *à la fois objet d'étude et instrument de cette étude* ». <sup>17</sup>

La quasi-identité du code et du contexte serait, bien sûr idéale, aussi au niveau mentionné des gestes et de la mimique : il serait avantageux si l'enseignant utilisait les gestes français (code) naturellement dans la classe en enseignant le français (référent). Ce n'est, malheureusement, toujours pas le cas et c'est pourquoi nous nous intéresseront à cette problématique dans la partie pratique.

Nous avons montré les caractéristiques de six composantes de l'événement de parole du point de vue de leur fonctionnement dans la classe du FLE. Néanmoins, il faut constater que la situation est loin d'être si facile - comme nous l'avons peut-être fait sembler : chaque événement de parole est beaucoup plus qu'un ensemble de ses six composantes comme décrites ci-dessus. Il faut se rendre compte du fait que les éléments ne fonctionnent séparément. Au contraire – ils dépendent l'un de l'autre, étant liés par des relations mutuelles complexes.

Pour exemplifier, citons Viktor Ferenczi qui explique cette complexité : « *L'enseinemet d'une langue étrangère, d'une part, son apprentissage de l'autre, sont désormais considérés comme des entreprises globales dans lesquelles la matière (...) n'est plus l'élément suffisant. Une langue est enseignée par quelqu'un et apprise par quelqu'un, et, par conséquent, elle n'en est pas indépendante.* » <sup>18</sup> En d'autres termes, ce

---

<sup>17</sup> GIRARD, D. : *Les langues vivantes*, Paris : Larousse, 1974, p. 49

<sup>18</sup> FERENCZI, V. *et alli* : *Psychologie, langage et apprentissage*, Paris : CREDIF, 1978, p. 165

qui joue un rôle non-négligeable est une relation, une attitude de l'enseignant – aussi que de l'apprenant, bien évidemment - vis-à-vis le français, la France, la culture française et tous les aspects qui y sont liés.

Il se peut que l'enseignant soit un premier intermédiaire entre les aspects culturelles et l'apprenant, et il a donc un rôle considérable à jouer, étant un « *trait d'union entre la langue et les formes culturelles qu'elle recouvre* »<sup>19</sup> et l'apprenant. C'est pour cette raison que nous considérons important que l'enseignant ait une approche enthousiaste vis-à-vis le monde français : parce qu'il passe son enthousiasme à l'apprenant. D'autres relations pertinentes : l'apprenant et son attitude vis-à-vis le canal (préfère-t-il l'oral ? l'écrit ?) et vis-à-vis le code (parle-t-il bien français ?).

En revenant à ce « *par quelqu'un* » de Viktor Ferenzi, nous arrivons à une relation supposément la plus importante : celle entre l'enseignant et l'apprenant. Là, nous avons affaire à un domaine très compliqué et peu transparent, qui implique les aspects de la sympathie et le respect mutuels. Leur attitude réciproque est si important qu'il peut même conditionner la compréhension – le décodage du message. Si, par exemple, pour une raison ou l'autre, l'apprenant ne trouve pas l'enseignant prévenant, il se peut qu'il attende la même antipathie de son côté. Imaginons une situation où l'enseignant lui tend son devoir à la maison corrigé en le commentant par des mots : « Bravo ! ». Tandis que pour l'enseignant c'est qu'il lui donne un *feedback* positif, l'apprenant peut interpréter ses mots comme l'ironie et ne pas savoir si son travail était bon ou pas.

En plus, la communication ne se déroule pas dans un vacuum, mais dans un espace dont « *les caractéristiques conditionnent en partie le succès de cette action* »<sup>20</sup>. Cela veut dire que les acteurs, avec leurs caractéristiques et interdépendances, sont encadrés dans une certaine situation qui peut - dépendant de facteurs divers - faciliter la communication et élever son efficacité, la rendre difficile, ou même la distordre. Ce facteurs impliquent la forme de classe, le temps et lieu dans lesquels l'apprentissage prend place, le nombre d'apprenants et aussi des conditions matérielles.

---

<sup>19</sup> GIRARD, D. *op. cit.*, p. 51

<sup>20</sup> Les dictionnaires du savoir moderne : la Pédagogie, *op. cit.*, p. 439

Ce qui menace en permanence la communication sont aussi des bruits et perturbations variés. Par exemple, si l'école est située juste à côté d'un bâtiment qui est en train d'être reconstruite, il y a le danger que le message transmis ne sera pas entendu. Nous traiterons de ces aspects qui encadrent chaque événement de parole dans la classe dans la partie 3.7.

### 2.3 L'enseignement communicatif – quelques notions clé

Avant de relier le fonctionnement concret des composantes de l'événement de parole à l'enseignement communicatif, nous voudrions donner quelques points clé des approches communicatives afin de pouvoir se faire une meilleure idée sur les traits typiques de ces approches et comprendre donc le caractère particulier de l'événement de parole dans ce type d'enseignement.

Prenons d'abord un peu de temps pour éclaircir la terminologie : l'**Approche communicative**, les **approches communicatives**, l'**enseignement communicatif**. Au cours du développement de l'enseignement des langues étrangères (LE) on a utilisé des conceptions variées de ce processus. On appelle celles-ci des « approches » dans les termes les plus généraux. C'est dans les années 1970 que germe une nouvelle méthodologie qui signifie un changement radical dans l'enseignement des langues étrangères en différant remarquablement des méthodes traditionnelles. Il s'agit de l'Approche Communicative (AC).

On utilise le terme « approche » au lieu de « méthode » car il s'agit plutôt d'un ensemble de tendances variées et des « *pratiques quelquefois fort différentes* »<sup>21</sup> qui sont réunies par certains traits spécifiques, que d'une méthode concrète qui présenterait une forme de mode d'emploi qu'il faudrait suivre exactement, sans y laisser un espace pour des digressions.

---

<sup>21</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 244

Cependant, dans ce travail nous n'allons pas forcément traiter de l'Approche Communicative dans son sens canonique telle qu'instaurée, définie et explorée par Alexander van Ek aux Etats Unis et Keith Johnson et Henry Widdowson en Europe au cours des années 1970. C'est plutôt que nous allons, en suivant l'actualité, parler des « approches communicatives » - des versions atténuées de l'AC. Celles-ci sont en ligne avec les nouvelles découvertes dans le domaine surtout de la psychologie et de la didactique des langues étrangères, elles laissent assez d'espace pour l'individualité des apprenants aussi que celle des enseignants, et permettent d'accommoder l'enseignement en fonction de la situation actuelle, tout en restant fidèles aux principes de base de l'AC.

Dans tous les cas, nous allons traiter de notre sujet dans le cadre de l'**enseignement communicatif** - tel que souligné par la didactique des langues étrangères actuelle. Cependant, afin d'assurer l'intégrité de ce texte, nous allons inclure un bref commentaire sur quelques notions clé des approches communicatives – du moins des caractéristiques pertinentes dans le contexte de notre travail.

Parlons donc d'abord de la base théorique de l'Approche Communicative comme telle, en nous concentrant sur ses caractéristiques et ses aspects spécifiques, notamment ceux qui vont nous permettre d'appréhender plus tard le caractère particulier des composantes de l'événement de parole dans l'enseignement communicatif. .

Pour pouvoir comprendre en quoi réside la nature de cette approche, éclaircissons d'abord le terme-clé. Comme le suggère déjà le titre, « **communication** » joue un rôle central. A la fin des années 1960 le linguiste américain Noam Chomsky critique des théories de référence des méthodes audio-orales (MAO) et audio-visuelles (MAV)<sup>22</sup> et souligne que ces méthodes et leur contenu sont très éloignés de la vie normale et ne sont donc pas trop utiles pour ceux qui étudient la langue-cible. Par exemple, il n'est pas trop probable que des apprenants aillent entendre/dire des phrases que l'on emploie dans des dialogues en classe. De même, il ajoute<sup>23</sup> que la langue que l'on étudie en classe n'a rien à voir avec son potentiel communicatif.

---

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 13 - 14

<sup>23</sup> RICHARDS, J., RODGERS, T.S : *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press, 1986, p. 64

L'AC a été formulée à partir des tendances variées qui ont commencé à se rassembler dans les années 1970. Expliquons maintenant encore une fois le titre lui-même :

« Le terme « *approche* » communicative, de l'anglais *approach*, peut renforcer le caractère flou (...) de cette méthodologie. De fait, durant ces dernières années, le terme « *approche communicative* » a été utilisé pour faire référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses. »<sup>24</sup>

Le point commun des ses tendances était une attitude critique vers les méthodes précédentes et traditionnelles, notamment les MAO et MAV, et, non sans bon fondement, un essai de proposer des « *solutions différentes* »<sup>25</sup> aux points trouvés problématiques, tout cela afin d'assurer un enseignement plus efficace et plus adapté aux besoins de l'époque. Mais ce qui relie encore ses tendances est surtout l'objectif de l'enseignement : la **compétence de communication** vers l'acquisition de laquelle va l'apprenant, en coopérant avec l'enseignant.

C'était en 1971, que Dell Hymes, un sociolinguiste américain, dans son *On Communicative Competence*, introduit et explique de manière appropriée le terme de « *compétence communicative* ».<sup>26</sup> Il définit la compétence communicative du locuteur comme sa « *connaissance de la syntaxe, la morphologie et la phonologie de la langue aussi que sa connaissance sociale concernant les aspects de son utilisation (où, quand et comment on emploie une certaine structure)* »<sup>27</sup>.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*<sup>28</sup> comprend la compétence de communication comme un ensemble structuré dont se sert l'apprenant pour mettre en pratique des aptitudes générales afin de « *réaliser des intentions*

---

<sup>24</sup> BERARD, E., *op .cit.* p. 6

<sup>25</sup> *Ibid*, p. 11

<sup>26</sup> *Ibid*, p. 69 - 70

<sup>27</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative\\_competence](http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_competence). traduction : l'auteur

<sup>28</sup> Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001 qui définit les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère, les opérations d'enseignement et d'apprentissage, les compétences à atteindre et le système d'évaluation dans le cadre de l'enseignement

*communicatives* »<sup>29</sup>. Les composantes de cette compétence sont les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.<sup>30</sup> Ces compétences sont elles-mêmes encore divisées ; la sous-compétence que nous jugeons sous-estimée et dont nous allons donc traiter plus concrètement dans la partie pratique (voir Chapitre 4) est la **compétence gestuelle**.

Depuis les écrits de Hymes, on donne la même importance à cet aspect « pratique » qu'à la connaissance du système de la langue. Il ne suffit donc plus de « savoir » ; il faut aussi « savoir - faire ». Rendons-nous donc compte du fait que, si nous prenons l'exemple de la compétence gestuelle, il ne suffit pas de savoir ce qu'un geste signifie (comparable à la compétence linguistique quand on a à connaître une signification d'un mot français), il faut aussi savoir l'utiliser dans un contexte approprié (la compétence pragmatique).

Avec cela est liée la problématique des objectifs de l'apprentissage, qui, à la différence des MAO et MAV et des méthodes traditionnelles, ne sont pas forcément fixés *a priori*, mais suivent l'analyse des besoins (voir ci-dessous) de l'apprenant. Le même est vrai pour la progression ; elle n'est révélée qu'*a posteriori*, suivant le cours naturel du processus de l'enseignement. Il faut néanmoins constater que l'objectif ultime reste la compétence de communication.

Dans ce contexte, il est aussi convenable d'ajouter le fait que depuis ce temps des théories sous-jacentes connaissent un déclin, l'intérêt se déplaçant vers la pratique : comment les locuteurs parlent réellement, quelles structures sont vraiment employées pour atteindre un certain but, une **intention communicationnelle**. Brumfit et Johnson (1979) expriment cette tendance clairement : « *Il n'est nullement vrai qu'il existe un ensemble de théories linguistiques auxquelles la recherche pratique puisse se référer et*

---

<sup>29</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 86

<sup>30</sup> pour savoir plus dans le domaine de la compétence de communication voir aussi par exemple Hymes Dell, H. : *Vers la compétence de communication*, Paris : CREDIF, 1984, p. 17 - 118 ou Moirand, S. : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1982, p. 20

*dont les résultats elle puisse mettre en pratique. C'est plutôt le cas de constater que des besoins pratiques motivent, stimulent et aident la théorie dont on a besoin. »*<sup>31</sup>

Cependant, si l'on base cette approche sur une théorie, ce n'est plus clairement la linguistique comme telle, mais la pragmatique, la sociolinguistique, en partie aussi la sémantique, et, ce qui est important pour nous, la théorie de communication.

On rencontre dans la citation du paragraphe précédent un autre terme très important pour l'enseignement communicatif : les besoins. Les besoins de l'apprenant deviennent centraux et c'est par ses besoins que le processus de l'enseignement est dirigé. L'analyse des besoins est souvent utilisée pour déterminer ce processus :

*« L'analyse des besoins tente de déterminer de façon assez précise qui est l'apprenant en termes d'identité, de niveau d'études, de personnalité, etc., la façon dont il envisage d'apprendre une langue, quels sont ses objectifs, dans quels domaines et comment il utilisera la langue étrangère, quelles aptitudes il souhaite développer. »*<sup>32</sup>

Cela montre clairement aussi un autre trait essentiel de l'enseignement communicatif : la centration sur l'apprenant. (voir aussi 3.2)

On a déjà mentionné que la sémantique est l'un des appuis potentiels de l'enseignement communicatif. Ce fait regarde l'aspect lexicologique, le choix du vocabulaire que l'on enseigne et comment. On a affaire à une approche onomasiologique ici dans le sens que c'est toujours le contenu qui est plus important que la forme et c'est à partir du contenu que des apprenants ont l'accès au moyens lexicaux. On procède de la manière suivante : « que veux-je dire » vers « comment puis-je le dire, quels moyens ai-je pour l'exprimer » et c'est suivant cette direction que des manuels sont élaborés. On enseigne alors plutôt des fonctions dont on a besoin dans de certaines situations et c'est qu'après que l'aspect grammatical, formel est expliqué.

---

<sup>31</sup> BRUMFIT, J. C., JOHNSON, K. : *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford : Oxford University Press, 1979, p. 5, traduction : l'auteur

<sup>32</sup> BERARD, E. *op. cit.*, p. 33



Cela montre l'une des caractéristiques les plus expressives de l'enseignement communicatif : l'utilisation d'**actes de parole**. Il s'agit d'une certaine « *série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble de situations de communication* »<sup>33</sup> en exprimant une certaine idée et ayant une certaine fonction. Une telle fonction de communication peut être « donner, recevoir une information partielle ; exprimer des attitudes intellectuelles/émotionnelles/ morales ; socialiser etc. »<sup>34</sup> A chaque acte correspondent plus d'énoncés possibles.

Dans Forum<sup>35</sup> - une méthode qui est en ligne avec l'enseignement communicatif - cela correspond aux « objectifs communicatifs » auxquels on réserve l'espace dans chaque unité. Par exemple en connexion avec la capacité de pouvoir exprimer comment demander/ indiquer son chemin à quelqu'un, on donne : « S'il vous plaît, où se trouve... ? ; Où est ..., s'il vous plaît ? ; Je cherche ..., s'il vous plaît ? ; ..., c'est quelle direction ? ; Je n'ai pas compris bien. Qu'est-ce que je dois faire après le feu ? ; Pour ..., c'est quel bus ? ; Vous savez où c'est ? ; Est-ce que vous pourriez me dire où sont... ? ; ... est à quel étage ? »<sup>36</sup>

Cette direction de contenu → forme est plus naturelle parce que c'est la même direction que prennent des opérations dans notre cerveau et c'est comment on accède à la production en s'exprimant dans sa langue maternelle. C'est d'abord le contenu de ce que nous voulons dire qui nous vient à l'esprit et c'est qu'après que nous cherchons une forme convenable.

Au début de cette partie nous avons parlé d'une séparation radicale de l'AC des méthodologies précédentes et nous avons mentionné les points différents entre eux. Du point de vue d'un événement de parole et de ses composantes, ce dans quoi réside la différence frappante entre l'enseignement communicatif et les méthodologies précédentes est surtout l'introduction d'un processus de l'apprentissage qui comprend une intégration des acteurs individuels de ce processus programmée et beaucoup plus

---

<sup>33</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I., *op. cit.*, p. 245

<sup>34</sup> Van Ek (1977) : *Waystage*. Cité par Bérard, E., p. 35 – 36

<sup>35</sup> BAYLON, C. *et alli* : *Forum 1, Méthode de français*. Paris : Hachette, 2000

<sup>36</sup> *Ibid*, p. 143

intensive et active qu'auparavant. Cette situation implique un échange (*exchange*) plus rapide et intense et, par conséquent, a pour résultat une succession d'actes de parole, cette succession étant assez vite et spontanée.

## **Conclusion**

Dans le premier chapitre du présent mémoire nous avons introduit les bases linguistiques de l'événement de parole et caractérisé ses six composantes. Nous avons présenté l'optique de Roman Jakobson et compris aussi des modèles qui élargissent son schéma de base. Nous avons puis redéfini les composantes de l'événement de parole du point de vue didactique et montré leurs caractéristiques potentielles dans la classe du FLE. Pour pouvoir montrer la spécificité des composantes de l'événement de parole dans l'enseignement communicatif, nous avons aussi éclairci quelques concepts clé de ce type d'enseignement, du moins ceux qui sont pertinents dans le contexte de notre travail.

Nous avons aussi essayé de montrer la position qu'ont les moyens de la communication non-verbale, notamment les gestes, dans la classe du FLE et indiquer leur place du point de vue de l'événement de parole. Nous allons développer cet aspect de la « gestuelle » dans les parties suivantes.

### **3. EVENEMENT DE PAROLE DANS L'ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF**

Nous allons maintenant rapprocher et concrétiser l'enseignement communicatif du point de vue de l'événement de parole. Autrement dit, nous allons essayer de souligner des spécificités et des traits potentiels des composantes individuelles de la situation de communication d'après Jakobson (telles que nous les avons définies ci-dessus) en relation avec le déroulement d'une classe de FLE si on emploie cette approche.

Nous allons donc caractériser l'un après l'autre le locuteur (l'enseignant), le destinataire (l'apprenant), le canal, le code, le contexte et le message. Finalement nous expliquerons le cadre général de la situation de communication.

Dans la partie suivante nous allons présenter ce que nous nous figurons être le cas, la configuration idéale, la situation prototypique ; cela veut dire que toutes les six composantes mentionnées présupposent des attributs et caractéristiques qui sont nécessaires pour que l'enseignement communicatif puisse réussir.

#### **3.1 Le locuteur**

Nous avons déjà expliqué que le rôle du locuteur est dans la situation en classe représenté par l'enseignant. Dans cette partie nous allons essayer de caractériser un enseignant du FLE idéal ; du moins du point de vue d'un bon déroulement de l'enseignement communicatif. Nous sommes conscients du fait qu'« *il est très facile d'être un mauvais professeur, ignorant, peu consciencieux, peu patient.* »<sup>37</sup> ; de même qu'il est facile de lancer une critique aigüe sur ce qui n'est pas bien concernant des enseignants. Nous ne tentons pas en aucun cas d'apporter les critiques, au contraire : notre but est de rester les plus objectifs que possible en présentant un profil d'un enseignant idéal.

---

<sup>37</sup> ROMILLY, J. : *L'enseignement en détresse*, Paris : Julliar, 1984, p. 65

Le premier aspect qui est pertinent est le niveau de la **maîtrise du français**. Notre « enseignant-modèle » le parle parfaitement, maîtrisant couramment non seulement le vocabulaire dans tous ses niveaux et la morpho-syntaxe, mais aussi la prononciation, les modalités de l'intonation, l'accent et les éléments supra-segmentaux. Il sait bien distinguer et utiliser les différents registres du langage (inclut des extrémités comme le français argotique, du moins concernant la connaissance passive).

De ce point de vue nous pourrions supposer un certain avantage pour des enseignants – locuteurs natifs, comme le confirment Cuq et Gruca : « *Dans l'esprit du commun, l'enseignant natif a l'avantage de posséder au mieux la langue qu'il enseigne, notamment en terme de prononciation et de finesse d'emploi syntaxique et lexical.* »<sup>38</sup> On peut y voir le même avantage que ces enseignants possèdent si nous mentionnons un autre aspect de la connaissance de l'enseignant que des approches communicatives nécessitent pour qu'elles soient considérées vraiment efficaces : le socioculturel.

La **connaissance socioculturelle** inclut l'orientation dans la culture, l'histoire, les arts, y compris la littérature, la politique, la cuisine, la mentalité des Français, la civilisation française en général. Il faut aussi que l'enseignant soit familier avec d'autres aspects qui sont naturellement liées avec la production orale : des proverbes et stéréotypes, des expressions idiomatiques et locutions fixées, des interjections – en bref, des expressions linguistiques qui reflètent la culture, l'histoire et la pensée de la nation française.

De même, l'enseignant idéal devrait être à l'aise quant à la **communication non-verbale** des Français pour que sa production orale soit la plus naturelle que possible et pour qu'il puisse servir d'un modèle optimal du locuteur pour ses apprenants à imiter. Il est donc souhaitable qu'il maîtrise les éléments du langage corporel, surtout la **mimique** et les **gestes** typiquement français. Puisque nous reconnaissons l'importance de cet aspect dans l'enseignement du FLE, tout en étant conscients de la difficulté que l'enseignement des gestes réclame de la part de l'enseignant, nous allons en traiter dans un chapitre indépendant. (voir Chapitre 4)

---

<sup>38</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I., *op. cit.*, p. 138

En bref, qu'il s'agisse d'un locuteur natif ou non, l'enseignant idéal maîtrise la langue française - en tout les aspects qui y sont liés, comme nous venons de les mentionner – parfaitement - et sa production orale a un caractère naturel. Bérard (1991) conclut sur cet aspect comme il suit : « ... *pour pouvoir efficacement apprendre à ses élèves à communiquer au sein de la classe, l'enseignant doit présenter un certain profil : à l'aise dans la langue étrangère, il doit aussi maîtriser la communication dans tous ses aspects culturels et psycho-sociologiques.* »<sup>39</sup>

Nous pouvons donc constater en concluant que, pour que l'enseignant puisse transmettre à des apprenants tous les aspects liés au français et à la France, il est presque essentiel qu'il en ait lui-même une excellente connaissance. En plus, il est souhaitable que, si possible, cette connaissance soit fondée sur son expérience personnelle avec le monde français dans le sens le plus général : le fait qui est clairement exprimé dans l'une des définitions du terme « enseignant » : c'est une « *personne qui grâce à son expérience riche ou exceptionnelle, peut contribuer à la croissance et au développement d'autres personnes qui entrent en contact avec elle* ». <sup>40</sup>

Revenons vers la caractérisation de l'enseignant idéal. Quel est son **rôle** ? A la différence des méthodes traditionnelles, dans les approches orientées communicativement c'est l'apprenant qui est au centre. Il est donc nécessaire que l'enseignant soit capable de retirer son activité et qu'il laisse le maximum d'espace aux apprenants, en limitant sa propre production. Sa tâche est de préparer des conditions qui, le plus naturellement que possible, provoquent le besoin de communiquer et d'être actifs aux apprenants ; c'est donc de préparer de bonnes conditions pour la communication.

Si nous utiliserons la terminologie de Larsen-Freeman (1986), cette fonction correspond à « *manager* ». D'après elle, l'enseignant a d'autres rôles qui suivent : « *facilitator* » - il aide ses apprenants à accomplir les tâches et à communiquer efficacement ; « *advisor* », « *monitor* » - pendant des activités il fonctionne comme quelqu'un qui les aide, leur conseille si nécessaire. Il se peut aussi qu'il, de temps en

---

<sup>39</sup> BERARD, E., *op.cit.*, p. 109

<sup>40</sup> Vocabulaire de l'Education, sous la direction de Georges Mialaret, Paris : Presses Universitaires de France, 1979, p. 204

temps, prenne le rôle de « *co-communicator* » quand il participe à une activité communicationnelle avec des apprenants.<sup>41</sup>

Là, il est indispensable qu'il ne domine pas l'activité, qu'il n'impose pas son opinion sur des apprenants ; bien au contraire, il faut qu'il minimalise sa contribution et laisse les apprenants parler. Tout cela va de pair avec sa capacité de se montrer égal avec eux et son intérêt à sa classe, surtout comme un ensemble d'individus avec leurs besoins non seulement cognitif, mais aussi affectifs. Littlewood (1981) souligne dans ce contexte que si l'enseignant participe à une activité avec des apprenants, il détruit ainsi des tensions et barrières<sup>42</sup> : cela a, par conséquent, un effet positif sur le processus de l'apprentissage.

Il est indispensable que l'enseignant domine tous ces rôles, et, ce qui est d'une même importance, c'est qu'il soit capable de brancher avec flexibilité de l'un à l'autre dépendant de l'activité et des besoins actuels. Il faut constater que l'enseignant fonctionne, dans tous ses rôles, plutôt comme un partenaire des apprenants : puisque c'est l'apprenant qui est au centre, l'enseignant doit « *être prêt à soumettre son comportement à des besoins d'apprentissage de ses apprenants* »<sup>43</sup>. Nous trouvons cet appel à l'enseignant de fonder ses actions « *sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant* »<sup>44</sup> aussi dans les principes fondamentaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

La capacité d'exercer tous les rôles que nous venons d'analyser et d'en être intérieurement content nécessite certains traits de caractère. Du point de vue de la **personnalité**, l'enseignant idéal n'est donc pas trop autoritatif ; il prépare des activités, donne assez de stimulus à ses apprenants pour établir des situations communicationnelles les plus naturelles que possible, mais laisse beaucoup d'espace à l'expression des apprenants. Larsen-Freeman (1986) parle de l'importance de pouvoir exprimer son individualité et ses opinions qu'à l'apprenant pendant le cours. Cela aide à intégrer la

---

<sup>41</sup> LARSEN-FREEMAN, D. : *Techniques and Principles in Language Teaching*, New York : Oxford University Press, 1986, p. 130 - 131

<sup>42</sup> LITTLEWOOD, W.: *Communicative Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press, 1981, p. 94

<sup>43</sup> *Ibid*, p. 92, traduction: l'auteur

<sup>44</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 4

langue-cible avec sa propre personnalité et, en conséquent, facilite le processus de l'apprentissage.<sup>45</sup>

Jan Slavík (2008) affirme qu'il existe à présent une tendance forte à formuler des traits de caractère de l'enseignant idéal ; cependant, ces caractéristiques ne sont assez souvent pas susceptibles à être exprimées clairement sous forme d'un tableau. Néanmoins, il s'efforce de donner des types d'enseignants de différents point de vues. La typologie qui paraît être pertinente dans le contexte de notre travail est celle du point de vue de l'attitude de l'enseignant vis-à-vis les apprenants, qui montre trois types d'enseignants : autoritatif, démocratique et libéral.<sup>46</sup>

Du point de vue de l'enseignant qui suit le mieux les exigences de l'enseignement communicatif, c'est le type démocratique qui paraît idéal : notre enseignant est donc ouvert aux discussions et s'intéresse à ses apprenants. Il est capable de se faire une relation amicale avec sa classe et crée une ambiance relaxée, une atmosphère de sécurité. Il est amical, encourageant, tolérant, positiviste et enthousiaste et arrive à encourager des relations de coopération entre des apprenants. Il sait motiver, intriguer, provoquer l'intérêt des apprenants : par présenter l'utilité de la matière, son importance dans leur vie quotidienne et, non au dernier lieu, par montrer sa fascination personnelle avec le français. En concluant, nous pourrions dire que l'enseignant doit « *réussir à rendre la classe vivante et à intéresser les élèves* ». <sup>47</sup>

Il vaut mieux que l'enseignant soit plutôt extroverti, en tout cas, il doit se sentir assez à l'aise devant sa classe : éviter toute forme de nervosité et timidité, ne pas avoir peur de se ridiculiser parfois, en bref, être « *soi-même bien dans sa peau* »<sup>48</sup>, comme le soulignent E. Davidenkoff et B. Perucca (2003) et ajoutent qu'il y a le danger d'apporter des facteurs de tensions dans la classe si l'enseignant n'est pas sûr sur lui-même.

---

<sup>45</sup> LARSEN-FREEMAN, D., *op. cit.*, p. 133

<sup>46</sup> BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. *et alli* : Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie, Praha : Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2008, p. 154 - 164

<sup>47</sup> DAVIDENKOFF, E., PERUCCA, B. : *La République des enseignants*, Paris : Editions Jacob-Duvernet, 2003, p. 59

<sup>48</sup> *Id.*

En mentionnant la peur de se ridiculiser et d' être extroverti, nous arrivons à un autre trait lié à la personnalité de l'enseignant. Il doit, entre autres, être un bon acteur, la profession à laquelle comparent l'enseignement aussi E. Davidenkoff et B. Perucca. Imaginons une situation ordinaire où l'enseignant s'efforce d'expliquer un nouveau mot. S'il ne veut pas – et c'est le cas idéal du point de vue des approches communicatives – avoir recours à la traduction, en n'utilisant que le français il lui faut accéder au sens autrement. Cela est un appel à ses moyens expressives et, assez souvent, à son art de l'improvisation. Nous pourrions parler des moyens mimiques et gestuels (il mime une émotion) ; il peut se servir aussi d'un dessin (il peint un objet au tableau) etc.

Cette capacité semble être très convenable du point de vue de l'efficacité de l'enseignement : il est plus probable que l'apprenant va retenir le mot qu'il peut associer avec un certain geste de l'enseignant, un dessin, un son etc., que celui qui lui est présenté avec sa traduction en langue maternelle ou avec une définition, quoique parfaite.

Dans cette partie nous avons présenté les caractéristiques supposément idéales que devrait posséder l'enseignant. Parlons maintenant de l'apprenant prototypique du point de vue de l'enseignement communicatif.

### **3.2 Le destinataire**

Nous avons éclairci que dans le contexte didactique, c'est l'apprenant qui incarne la fonction du destinataire dans un événement de parole. Concentrons-nous maintenant sur une esquisse de l'apprenant idéal : tel qu'il conviendrait vraisemblablement le mieux aux exigences de l'enseignement communicatif. Nous allons considérer quelques caractéristiques psychologiques ainsi que certains aspects liés au point de vue didactique. Comme avec la description de l'enseignant, c'est un cas idéal, un apprenant-modèle que nous tenterons de présenter.

Note : Nous allons traiter de l'apprenant comme un individu, une seule entité, un seul destinataire bien que nous nous rendons compte du fait qu'en pratique il ne s'agit



pas d'un être isolé et que la réussite potentielle du processus de l'apprentissage est déterminée non seulement par des conditions intérieures idéales de la part de l'apprenant, mais aussi par une composition de la classe entière, qui, en plus, ne peut jamais être homogène. Cependant, saisir le fonctionnement de la classe comme un groupe social de la nature complexe et multidimensionnelle dépasse les limites de ce travail. Mais puisque l'interaction joue un rôle central dans le contexte de ce travail, nous allons mentionner aussi quelques aspects relationnelles.

Essayons donc de présenter un certain profil personnel de l'apprenant : son **objectif** est d'acquérir la compétence de communication dans toute sa complexité. Il trouve important de savoir s'orienter dans le monde français, de se faire comprendre, de se débrouiller activement dans des situations communicatives réelles. Il apprécie l'aspect pratique et l'utilité de ce qu'il apprend dans la vie réelle.<sup>49</sup>

La problématique des objectifs est étroitement liée, comme le notent Cuq et Gruca (2002), à la motivation : « *Atteindre ses objectifs suppose aussi de la part de l'apprenant une attitude positive et active vis-à-vis l'objet d'apprentissage.* »<sup>50</sup> Nous ajoutons que – comme dans l'enseignement communicatif on souligne l'interaction, l'expression de sa personnalité et la coopération – il est aussi souhaitable que l'apprenant ait une attitude positive vis-à-vis d'autres apprenants dans la classe et, aussi, vis-à-vis l'enseignant. (voir partie 3.7)

Littlewood (1981) parle des aspects psychologiques dans la classe<sup>51</sup> : il souligne que l'état psychique détermine l'apprentissage. Si l'on veut que ce processus soit efficace, il faut effacer tous les facteurs négatifs : la peur d'être ridiculisé, de faire une erreur, la nervosité, la rivalité, l'infériorité devant l'enseignant. Il faut que l'apprenant se sente à l'aise, accepté par les autres, en sécurité, perçu comme une individualité qui peut exprimer son identité, ses opinions.

---

<sup>49</sup> Larsen-Freeman (1986) souligne que l'apprentissage est plus efficace si les apprenants trouvent qu'ils font quelque chose d'utile en étudiant la langue étrangère

<sup>50</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I., *op. cit.*, p. 138

<sup>51</sup> LITTLEWOOD, W., *op. cit.*, p. 93 - 94

Revenant vers la question de motivation, c'est surtout la **motivation** de rendement - la tendance de remporter un succès sans se faire des soucis avec un échec potentiel - qui est prédominante chez l'apprenant. Par exemple, il ne peut pas être démotivé au cas où il ne comprendrait pas chaque mot lorsque le français est un moyen de communication prépondérant. Il perçoit des tâches difficiles plutôt comme un appel, parce que les apprenants « *apprennent à communiquer en communiquant, même si leur connaissance n'est pas complète* »<sup>52</sup>.

Concernant sa **personnalité**, il est plutôt extroverti, au niveau de sociabilité il aime coopérer avec les autres, il n'est pas timide, est communicatif et apprécie participer dans des activités de groupe et des jeux variés, en y voyant un aspect positif - l'élévation de l'efficacité de l'apprentissage.<sup>53</sup> Il veut exprimer ses opinions, la personnalisation (*personalization*) ne le dérange pas, il aime s'engager activement dans des discussions. Il est donc actif, flexible, créatif et possède un certain degré de l'indépendance de l'enseignant – l'apprenant est plus responsable de l'apprentissage dans des approches communicatives en comparaison avec des méthodes traditionnelles, centrées autour de l'enseignant.

En réfléchissant aux **styles d'apprentissage**, nous pourrions supposer que l'enseignement communicatif conviendrait à l'apprenant avec le style actif. Voici comment ce style est défini par Ouellet et Chevrier (2000) : « *l'actif aime s'engager dans de nouvelles expériences, est spontané à l'esprit ouvert : il agit d'abord et réfléchit ensuite. Il est sociable – il aime jouer un rôle actif en interaction avec d'autres personnes et résoudre les problèmes en équipe* »<sup>54</sup>.

La plupart des ces traits est très bien compatible avec l'enseignement communicatif. Par exemple l'aspect de « agir d'abord et réfléchir ensuite » peut être convenable en connexion avec la grammaire implicite : le sens et l'utilisation d'abord, l'explication

---

<sup>52</sup> LARSEN-FREEMAN, D., *op. cit.*, p. 131, traduction : l'auteur

<sup>53</sup> l'effet positif de ce type de l'organisation du travail dans la classe est largement apprécié pendant les dernières décennies : « *Le fait de travailler à deux ou plusieurs pour résoudre une tâche peut permettre aux enfants qui participent à l'interaction de faire des progrès qu'ils n'auraient pu faire s'ils avaient été seuls* » (POURTOIS, J.P. : *L'Education Postmoderne*, Paris : Presses Universitaires de France, 2002, p. 271)

<sup>54</sup> OUELLET, F., CHEVRIER, J. et alli (2000): *Enseigner ou apprendre avec style*. Cité par CUQ, J.P., GRUCA, I., p. 145

après. Le même peut être vrai aussi en enseignant les gestes français : dans les activités que nous proposons dans la partie pratique (voir 4.4), les apprenants ont d'abord à travailler avec le geste donné, l'imiter, travailler sur des hypothèses sur son sens, voir son fonctionnement dans le contexte, saisir le concept général du geste, tout cela sans être capables de le définir explicitement – cette phase ne vient qu'après.

### 3.3 Le canal

Dans cette partie nous allons caractériser une autre composante de la situation de communication : le canal. Comme avec d'autres éléments, nous allons parler d'un cas supposé idéal où rien ne perturbe la communication. Afin de l'assurer, il faut que le canal soit ouvert. Une présupposition générale est que des participants disposent d'appareils sensoriels fonctionnants (voir partie 2.2). Or, nous pourrions voir une *conditio sine qua non* dans la volonté de l'apprenant et de l'enseignant de maintenir le canal ouvert.

Il reste néanmoins vrai que l'enseignement communicatif a pour l'un des objectifs principaux de préparer des apprenants au fonctionnement dans la vie réelle, à de vraies situations communicatives dans la langue française. Il est incontestable que dans la vie réelle la capacité de maintenir le canal ouvert est de même importance que la faculté de **renouveler la communication**, le canal une fois rompu. Le principe est donc de donner aux apprenants de certaines stratégies dont ils peuvent se servir dans ce cas. L'enseignant présuppose une faute, un passage limité ou aggravé dans le canal et aide aux apprenants à savoir utiliser des compétences communicatives pratiques pour rétablir la communication.

Par exemple, quand l'apprenant dit : « Je suis 17 ans. », la réaction de l'enseignant peut être : « Pardon ? » ; par un seul mot il indique qu'il n'a pas compris, qu'il y a quelque chose qui rend la compréhension impossible, et qu'il exige donc une

reformulation de la part de l'apprenant. Ce particle a dans ce cas un double-rôle : rétablissement du contact et incitation à la correction de la production de l'apprenant.<sup>55</sup>

Un autre exemple (cette fois-ci une erreur n'est pas en jeu) : Méthode *Forum* incorpore ces stratégies dès le début, déjà dans l'Unité 0 – « *faire comprendre à quelqu'un qu'on n'a pas compris : Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ? Je ne comprends pas. Qu'est-ce que c'est ? ...* »<sup>56</sup>

Nous venons de parler d'une rupture de contact qui est causée par une mécompréhension, une erreur ou le simple fait que le locuteur et le destinataire n'entendent pas bien ; et qui est, par sa nature, non-intentionnelle. Mais être communicativement compétent, ne veut-il pas par ailleurs dire savoir se débrouiller dans des situations où notre partenaire communicatif interrompt le contact dans une certaine intention ? Condon (1975) parle de « *blocking of communication* » où le locuteur, pour une raison ou l'autre, utilise une énonciation situationnellement non-préférée dans le but de dire : « Je ne veut plus te parler. »<sup>57</sup> Apprendre à des apprenants à réagir convenablement dans une telle situation fait aussi une partie d'une instruction visée vers la compétence de communication.

Revenons encore vers la caractérisation du canal dans le contexte de l'enseignement communicatif. Celui-ci, étant un outil par lequel le message est transmis, est pour la plupart des temps **visuel** ou **auditif**. Les débuts de l'Approche communicative dans le sens canonique ont été marqués par la privilégiation de l'oral ; cependant, au fur et à mesure du développement de ce courant, on a commencé à exploiter aussi les possibilités de l'écrit. Cependant, à la différence des méthodes traditionnelles, on souligne la créativité et la variabilité dans la production écrite.<sup>58</sup>

Or, on ne se satisferait pas de canaux audio-visuels seulement ; on en intègre d'autres dans l'intention d'employer aussi d'autres sens que la vue et l'ouïe, notamment

---

<sup>55</sup> pour voir plus sur la problématique des erreurs consulter BARTHAM, M., WALTON, R. : *Correction : A Positive Approach to Language Mistakes*, London : Language Teaching Publications, 1991 ; EDGE, J. : *Mistakes and Correction*, London : Longman, 1989

<sup>56</sup> BAYLON, C. *et alli*, *op. cit.*, p. 17

<sup>57</sup> CONDON, J. C. : *Semantics and Communication*, New York : Macmillan Publishing, 1975, p. 99 - 100

<sup>58</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I., *op. cit.*, p. 248

le goût (canal gustatif), l'odorat (canal olfactif) et le toucher (canal tactile). La raison est comme il suit : il y a des connaissances auxquelles on ne peut accéder que directement, à travers la réalité. Par exemple, au lieu d'expliquer longuement aux apprenants ce que du couscous signifie, il est plus efficace d'apporter le repas pour qu'ils puissent en goûter. On peut profiter de ce fait surtout en enseignant la civilisation française.

### 3.4 Le code

Nous avons déjà signalé que c'est **le français** qui remplit le rôle du code. La grande particularité de la position que des approches communicatives réservent au français comme code est l'absolu monopôle, pour les théories canoniques, et le quasi-monopôle, pour les branches révisées de l'approche dont nous sommes témoins à présent.

Dans ce sous-chapitre nous allons voir à quel point la fonction référentielle et la fonction métalinguistique s'entremêlent inséparablement. Il faut se rendre compte, comme le souligne bien Larsen-Freeman (1986), du fait que « *la langue cible joue le rôle de véhicule de communication en classe, et non seulement celui de l'objet d'étude.* »<sup>59</sup>

Le code – le registre de la langue et le choix lexical fonctionnels dans lesquels le message est codé – devient source d'exemples d'**usage authentique** que l'apprenant doit acquérir. Autrement dit pour une méthode de didactique de langues : « *Dès que l'occasion s'en présente, le langage authentique – langage dans son usage habituel dans le contexte réel – doit être employé.* »<sup>60</sup>

L'acquisition idéale de la langue devrait englober la totalité des **registres** de cette langue, l'apprenant devant être capable de faire face à toutes les situations de communication, c'est-à-dire à tout locutaire imaginable. C'est pourquoi l'enseignant –

---

<sup>59</sup> LARSEN-FREEMAN, D., *op. cit.*, p. 128, traduction : l'auteur

<sup>60</sup> *Ibid.*, traduction : l'auteur

source majeure de l'usage adéquat et illustratif – doit introduire et sensibiliser l'apprenant aux nuances liées au « *register switching* ». Cependant, l'enseignant est obligé d'utiliser la langue standard dans les parties expositives.

Concrètement pour le FLE, l'enseignement doit embrasser les registres de français standard, familier et soutenu, ainsi que les variantes moins prestigieuses ou même marginalisées, tant au niveau national qu'au niveau régional, tout en réservant, dans les parties expositives, le rôle du véhicule ou le moyen – c'est le code de la situation de communication - à la variante standard et normativisée.

L'enseignant de FLE se trouvera donc continuellement devant le dilemme de choix du registre : guidé par la volonté de transmettre des connaissances des différents registres enseignés, il devra se soumettre presque inconditionnellement à l'impératif de la forme et n'être expositif qu'en un seul registre. Nous serions tentée de parler même de la discrepance du registre didactique et du registre référentiel (des registres référentiels) ce qui équivaut à la dichotomie registre véhiculant et registre(s) véhiculé(s). L'enseignant idéal doit trouver et appliquer la juste mesure.

Cette justesse de mesure ne doit pourtant pas s'arrêter – comme nous semblions peut-être le faire entendre, par une présentation esquissée, dans la première partie – au niveau des moyens verbaux du français. Elle a à se faire règle générale pour toutes les manifestations de la langue – ne laissant pas de côté les **éléments non-verbaux mimiques ni gestuels**. Ces éléments sont au contraire soulignés et on leur attribue une position honorable dans le processus didactique. (voir Chapitre 4)

### 3.5 Le contexte

Nous avons déjà constaté que le contexte, ou le référent, la situation extralinguistique dont on parle en classe du FLE, la réalité à laquelle on se réfère, est le français conçu comme une entité multidimensionnelle. Il s'agit donc de tous les

phénomènes qui font l'ensemble de cette langue et son fonctionnement en réalité ; tant sur le plan linguistique et socioculturel, que sur le plan interactionnel et situationnel. Présentons maintenant cette situation extralinguistique à laquelle on a affaire dans une classe du FLE :

Premièrement, l'enseignant présente de manières variées de différentes composantes linguistiques ; des apprenants sont donc confrontés à la langue française comme un certain **système linguistique**. Ils doivent maîtriser des moyens lexicaux - le vocabulaire, grammaticaux - la grammaire, phonétiques - la prononciation, orthographiques - l'orthographe. Prenons le subjonctif pour exemplifier : dans notre conception il s'agit du contexte comme une partie de la langue. L'enseignant est donc conscient du fait que le subjonctif est un mode qui renvoie à la réalité dans le sens que des locuteurs l'utilisent afin d'exprimer un certain état d'esprit, une certaine attitude. Cependant, les modalités de l'emploi du subjonctif font, dans le cadre de l'enseignement du FLE, partie de ce que nous avons appelé « le message », parce qu'il s'agit des informations et règles d'emploi concrètes concernant cette structure grammaticale. (voir partie 3.6)

Deuxièmement, le français comme le contexte nous renvoie à un autre aspect de la situation extralinguistique, qui concerne la question de « Quel type de français enseignent-on ? » Comme nous l'avons déjà signalé, c'est le **français de différents registres** ; le référent est donc plutôt la langue française telle qu'elle s'utilise dans la vie réelle et qui remplit des fonctions communicatives variées. Cela comprend, bien évidemment, le langage enraciné dans son contexte - et linguistique (on tente de ne pas travailler sur des phrases séparées, mais les enchaîner pour former des énoncés avec un sens complet) et extralinguistique.

C'est cet enracinement **extralinguistique**, social et situationnel fait la troisième partie du contexte. Comme le constatent Cuq et Gruca (2002), dans une classe du FLE on « ... apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge,

*lieu de l'échange, canal etc.) et en fonction de l'intention de communication ... »<sup>61</sup> En d'autres termes, nous pouvons constater avec Leontiev (1981) qu'il ne suffit pas de savoir QUE dire, mais aussi COMMENT le dire - quand, à qui et dans quelle intention.<sup>62</sup> Par exemple, il est clair que l'on ne va pas saluer de la même manière son chef et son ami. Littlewood (1981) souligne ce fait, en disant que l'enseignement communicatif «*prête l'attention systématique aux aspects du langage et fonctionnels et systématiques* ».<sup>63</sup>*

Il ne faut pas oublier qu'avec l'enseignement du FLE est lié aussi l'aspect culturel auquel l'apprenant a à se familiariser : il faut apprendre non seulement à utiliser le français, mais aussi la **culture** française, y compris la littérature. C'est donc le monde français, la civilisation française pour ainsi dire, qui fait la quatrième partie du contexte. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* réserve un sous-chapitre à ce domaine du savoir socioculturel, en précisant les sphères touchées et souligne l'importance de s'orienter dans des traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et d'instaurer et préserver ainsi des relations interculturelles.<sup>64</sup>

Nous avons déjà constaté dans la partie 2.2 que le système des **moyens non-verbaux**, des **gestes** et des expressions mimiques faciales, font dans notre travail aussi une partie du contexte. En les enseignant dans la classe du FLE, nous nous référons à la situation extralinguistique : les Français utilisent des gestes spécifiques afin d'exprimer une certaine idée. Ce que nous disons aux apprenants de concret sur la forme de ces moyens, leurs significations et l'emploi, appartient déjà dans la catégorie du message. C'est donc dans le domaine du message que nous allons nous situer dans la partie pratique, en proposant certaines activités qui pourraient nous servir d'un appui pour pouvoir enseigner un groupe de gestes français choisis. (voir partie 4.4)

---

<sup>61</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I., *op. cit.*, p. 246

<sup>62</sup> LEONTIEV, A. A. : *Psychology and the Learning Process*. Oxford : Pergamon Press, 1981, p. 23

<sup>63</sup> LITTLEWOOD, W., *op. cit.*, p. 1, traduction: l'auteur

<sup>64</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 82 - 83



### 3.6 Le message

Dans la partie 2.2 nous avons constaté que le message est tout ce que l'enseignant transmet à l'apprenant sur le plan linguistique aussi que socioculturel. Maintenant nous allons essayer de concrétiser le type du message – ou plutôt des messages, la classe du FLE projetant évidemment une succession de messages multiples et pas d'un seul – dans le cadre de l'enseignement communicatif. Pour pouvoir préciser le caractère individuel des messages transmis dans la classe du FLE, revenons encore à ce que nous avons dit sur le contexte – parce que ces deux composantes de chaque événement de parole, le message et le contexte, sont étroitement liées.

Dans les termes plus concrets, nous pourrions dire que le contexte est une réalité, un fait : celui dont on parle, auquel on se réfère. Le message, lui, est tout ce que l'on dit de plus concret sur ce fait, comment on le caractérise, quel énoncé ou même règle on donne à propos de ce fait. Nous avons montré qu'au niveau du contexte, il y a quatre domaines principaux dans la classe du FLE : l'enseignant traite de la langue française comme un certain système linguistique ; il fait voir de différents registres du français ; il montre qu'il existent de différentes situations sociales auxquelles il faut adapter ce que l'on dit et comment ; et, finalement, dans la classe du FLE on s'intéresse aussi à la culture française, au monde français. Une fois ces quatre domaines d'intérêt sont établis - ce qui veut dire que nous avons précisé DE QUOI on parle dans la classe du FLE - nous allons donc essayer de préciser COMMENT on en parle plus concrètement.

D'abord, c'est le français comme un **système linguistique** qui est le sujet. Nous avons dit que le contexte sont donc des structures du français comme une langue : il s'agit des domaines lexicaux - le vocabulaire, grammaticaux - la grammaire, phonétiques – la prononciation et orthographiques – l'orthographe. Le message est cependant ce que l'on en dit de concret. Pour reprendre l'exemple du subjonctif encore une fois, le message peut être que l'enseignant fait entendre à des apprenants que le subjonctif est un mode qui s'utilise après certaines expressions du sentiment et qu'il « *se forme*

*généralement sur le radical de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel du présent de l'indicatif... »<sup>65</sup>. Ces messages sont pour la plupart des temps transmis par le canal auditif ou visuel.*

Le vocabulaire est, dans le cas idéal de l'enseignement communicatif efficace, toujours présenté en contexte. Comme l'explique Larsen-Freeman (1986), le vocabulaire et la grammaire sont « *les deux présentés à partir de fonctions, de contexte situationnel et de rôles des interlocuteurs* ». <sup>66</sup> Quant à la grammaire, qui est abordée de manière implicite, son enseignement efficace est un appel à la créativité de l'enseignant. Celui-ci ne peut pas la traiter d'abstraite, comme on en a témoigné avec les méthodologies traditionnelles, il faut qu'il trouve un certain prétexte pour la présentation et la pratique des formes morfo-syntaxiques. Ce prétexte devrait intriguer des apprenants émotionnellement et présenter leur besoin d'exprimer leurs émotions de manière spontanée, rapide, libre et aussi naturellement que possible que dans la communication hors de classe.

Si, par exemple, la forme dont on traite est le subjonctif pour rester fidèle à lui, l'enseignant pourrait inciter les apprenants à utiliser cette forme par présenter une phrase-type « La peine capitale est tout à fait justiciable et naturelle, même dans la société du XXI<sup>e</sup> siècle. ». Les apprenants peuvent former deux groupes de ceux, qui sont pour et ceux, qui sont contre, et avoir une discussion pendant laquelle ils présentent leurs opinions. Supposément, ces opinions peuvent assez souvent avoir une structure-type « Il est bon que.../Il n'est pas possible que.../Il est absolument indispensable que.../Il se peut que... » etc.

La même tendance - de personnaliser, de rapprocher la langue à la vie quotidienne des apprenants, d'élever leur intérêt et émotions - se projette dans le choix fonctionnel que fait l'enseignant quand il présente et commente des structures morfo-syntaxiques. Un exemple avec le subjonctif encore une fois : Il est plus souhaitable qu'il dise « Quand vous sortez vendredi soir, il faut que vos parents soient informés. » que d'exemplifier à

---

<sup>65</sup> BAYLON, C. *et alli, op. cit.*, p. 176

<sup>66</sup> LARSEN-FREEMAN, D., *op. cit.*, p. 131, traduction : l'auteur

l'aide des réductions chimiques : « Il est absolument indispensable que vous ajoutiez de l'acide dans de l'eau, et non *vice versa*. »<sup>67</sup>

Il est bien sûr impossible de donner l'ensemble de réalisations concrètes de tous les messages qui circulent en classe. Cependant, ceux que nous venons de classer comme venants de la catégorie du système linguistique, sont encore les plus transparents dans le sens que nous pouvons les révéler en regardant des tableaux des contenus des manuels du FLE qui comprennent les structures grammaticales, le lexique et les aspects de la phonétique que des apprenants ont à maîtriser.

Concernant la deuxième partie du contexte, ce qui est le fait que le français est une langue plastique qui a beaucoup de **formes et registres** reflétant la situation extralinguistique, la tendance idéale est de présenter aux apprenants cette multidimension le plus souvent et le plus naturellement que possible. Un sous-chapitre sur la différence des registres, dialectes et accents a lieu dans le *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*.<sup>68</sup> Si on a, par exemple, affaire au français familier, l'enseignant peut se servir d'un enregistrement avec deux étudiants qui parlent de leurs parents et professeurs, en exprimant leur mécontentement. Cette écoute étant suivie par un éclaircissement des expressions familières et idiomatiques, le message peut être, par exemple, que l'on utilise le mot « vachement » dans le sens d' « extrêmement, très », dans les contextes non-formels.

L'enseignement communicatif souligne cette plasticité du langage et on tente de présenter le français dans tous ces aspects et niveaux (et non seulement le langage soutenu) – tout cela afin de rapprocher des apprenants à la compétence communicative. C'est parce que dans la vie réelle, pour arriver à comprendre des messages de types variés, pour s'exprimer et se faire comprendre, il leur faudra se débrouiller dans tous les registres et situations.

---

<sup>67</sup> pour voir plus sur la problématique de l'enseignement de la grammaire et d'autres moyens linguistiques dans l'AC voir par exemple LITTLEWOOD, W.: *Communicative Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press, 1981. Chapitres 3 - 6

<sup>68</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 94 - 95

Cet aspect est lié à l'autre domaine de connaissance de la langue : comme nous avons constaté dans la partie 3.5, il ne suffit pas de savoir que dire, mais quand, comment et à qui le dire. Des apprenants sont donc confrontés à certaines règles ou **maximes** qu'il est souhaitable de suivre pour que la communication soit réussite. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* s'intéresse aussi à cet aspect et explicite quelle expression on utilise dans quelle situation et dans quel contexte (officiel / formel / informel / familial / intime...). Ce document souligne l'importance de savoir adapter ce que l'on dit en fonction de la situation actuelle, en appelant cette aptitude « compétence socioculturelle ». Nous pouvons y trouver les indices comment traiter de différents marqueurs des relations sociales, des règles de politesse etc.<sup>69</sup>

Le dernier type de messages sont ceux qui concernent la **culture française**. On réserve assez beaucoup d'espace à la civilisation française dans l'enseignement communicatif actuel, comme mentionné dans la partie 3.5. Les messages appartenants à cette catégorie peuvent être par exemple les précis de la littérature française dans l'époque du romantisme ou bien le constat que l'un des plats typiques des Français sont des foies gras. Dans le cas de présentation de la gastronomie française, nous pouvons être témoins de l'emploi des canaux non seulement visuels et auditifs, mais aussi gustatifs et olfactifs, qui sont utilisés dans le but de transmettre le message.

La partie du domaine socioculturel que nous jugeons très importante est l'utilisation des gestes, de la mimique et d'autres éléments de la **communication non-verbale**. Le langage corporel est une sphère qui en elle-même comprend un système de signes qui ont un certain sens et donc englobe un grand nombre de messages potentiels. C'est à l'aide de gestes et de mimique que ces messages sont transmis. Pour être compétent du point de vue socioculturel, pour pouvoir communiquer vraiment efficacement et naturellement avec des Français, il faut aussi maîtriser ce domaine de la communication. C'est à cet aspect que nous allons nous intéresser dans le chapitre suivant.

---

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 93 - 94

### 3.7 Le cadre général

Nous venons de commenter les concepts pertinents qui concernent les six composantes intégrées en classe de FLE. Nous avons constaté qu'il y a certains traits, caractéristiques que chacune de ces composantes possède dans le cas idéal ; il s'agit, autrement dit, des prérequis souhaités qui devraient être présentes dans chaque composante pour que l'enseignement communicatif pourrait avoir lieu. Néanmoins, il est justiciable de regarder la problématique d'un point de vue plus général et constater que, le résultat du processus pédagogique ne doit nécessairement pas être réussite, même si on a affaire à des composantes « idéales ».

C'est parce que la situation de communication est elle-même encadrée et influencée par des conditions extérieures, matérielles, interactionnelles : lieu (Y-a-t-il assez d'espace en classe pour assurer l'organisation de travail en groupes ?), temps (lié avec la problématique de fréquence des cours, de l'horaire), manuel et matériaux pédagogiques (Les textes et activités incitent-ils la communication spontanée ? Motivent-ils les apprenants à s'exprimer ?), nombre d'apprenants (La quantité des apprenants n'est-elle pas au détriment de l'espace que chaque apprenant a à s'exprimer ?).

Dans chaque interaction, ce ne sont pas seulement des caractéristiques des participants individuels qui déterminent le cours de cette interaction, mais ce qui joue le rôle essentiel est la relation, ou bien, les relations entre les participants. Littlewood (1981) souligne l'importance des facteurs psychologiques et interpersonnels dans la classe. Pour que l'enseignement soit réussite, il nous faut les relations positives, l'atmosphère amicale et le respect entre les participants. Idéalement donc, l'enseignant est respecté par les apprenants dans le sens d'être non seulement un locuteur qui maîtrise la langue française parfaitement, mais aussi - et surtout - d'être une personne qui les respecte comme individualités, qui s'intéresse à leurs opinions personnelles, qui les encourage et motive.<sup>70</sup> De même, afin de pouvoir co-opérer et aider l'un l'autre, il est

---

<sup>70</sup> LITTLEWOOD, W., *op. cit.*, p. 93 - 95

bien-sûr souhaitable qu'il y aient des relations amicales entre les apprenants eux-mêmes !

A part d'un certain lieu, temps et conditions sous lesquelles la communication prend place, et des éléments interactionnels, il y reste une dernière *conditio sine qua non*. Cela est la raison de communication, le « pourquoi » l'enseignant et les apprenants entrent et s'engagent en classe, quelle est leur motivation. Il est sans doute que, dans le cas idéal, l'enseignant et les apprenants ont les deux le même objectif : la compétence de communication – l'enseignant organise les cours afin d'aider les apprenants à l'acquérir, les apprenants suivent les recommandations de l'enseignant, en acquérant tout de même une certaine autonomie pas à pas, tout cela dans le but d'être compétent de communiquer en fonction d'une situation concrète.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons présenté les six composantes de l'événement de parole en classe du FLE. Nous avons caractérisé l'enseignant qui prend le rôle du locuteur et l'apprenant qui présente le destinataire, nous avons montré les particularités du canal et la quasi-identité du code et contexte dans l'enseignement communicatif et précisé les types de messages qui sont transmis dans la classe du FLE. Finalement, nous avons encadré la situation dans le contexte général qui comprend, parmi d'autres, surtout les relations entre les participants et les composantes individuelles.

Nous avons présenté le cas supposément idéal – cela veut dire que toutes les composantes possèdent les caractéristiques qu'elles nécessitent pour que l'enseignement communicatif du FLE soit efficace. Dans le chapitre suivant nous allons essayer de proposer une solution pour un cas où l'une des composantes ne fonctionne pas idéalement. Il s'agira concrètement de l'enseignant : nous allons explorer des possibilités de son engagement s'il veut enseigner les gestes français bien qu'il ne soit pas lui-même trop à l'aise dans ce domaine de communication.

## 4. LE LANGAGE DES GESTES DANS LA CLASSE DU FLE

### 4.1 Pourquoi nous concentrons-nous sur les gestes ?

Dans notre analyse des composantes de l'événement de parole nous nous sommes concentrée le plus sur l'**enseignant** comme élément très important dans le processus pédagogique et une *conditio sine qua non* de la réussite de l'enseignement communicatif, dans le sens suivant : si l'enseignant n'accomplit pas toutes les exigences de ce type d'enseignement et ne maîtrise pas, lui-même, tous les aspects de la communication en français (comme nous les avons définis dans la partie 3.1), il est peu probable que ses apprenants aient une bonne base de la compétence de communication. Cependant, nous sommes bien sûr consciente du fait qu'il est extrêmement difficile de remplir toutes ces revendications, d'autant plus pour l'enseignant non-natif du français.

De l'autre côté, ce qui joue aussi un rôle non-négligeable, est la volonté et l'assiduité de l'enseignant de travailler sur lui-même, de suivre une formation continue et, le plus possible, de **compenser ses insuffisances**. Il s'agit donc d'une capacité nécessairement présente dans lui, une réflexion de soi-même qui conditionne aussi sa façon d'agir dans le cas où il serait conscient du fait que son français, dans l'un de ses aspects ou l'autre, est loin d'être idéal. Par exemple, s'il se rend compte de l'imperfection de sa prononciation, il peut introduire de telles activités qui pourraient compenser cette manque, exposer les apprenants à d'autres locuteurs du français etc.

En faisant ainsi, il peut s'inspirer par de multiples **matériaux pédagogiques** et, bien sûr, il peut en préparer ceux de lui-même, en voyant le point de départ dans la situation actuelle et en les adaptant à ses possibilités et aux besoins de ses apprenants. A présent, il existe déjà un grand nombre de sources sur l'un des aspects très pertinents dans le contexte de l'enseignement communicatif : l'expression orale. L'enseignant peut donc trouver des activités interactives innombrables, apprendre comment favoriser l'échange et établir l'atmosphère de communication, comment préparer un débat et

susciter la conversation, découvrir des jeux communicatifs, y compris des jeux de rôles, des simulations globales et des activités ludiques variées.<sup>71</sup>

De même, des spécialistes didactiques ont exploité fécondément la compréhension écrite (comment lire et analyser un texte et en établir des sujets de discussions), la compréhension orale (y compris l'utilisation de la vidéo, un sujet très actuel à présent) et l'expression écrite (comment rédiger un texte, sujets d'expression écrite et toutes les types de dictées). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* offre de multiples stratégies et activités pour enseigner les domaines mentionnés.<sup>72</sup> Il y a quelques années, nous avons aussi été témoins d'un grand *boom* de la littérature concernant l'enseignement communicatif de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation et nous pourrions donc trouver tout types d'activités autour de ces trois moyens linguistiques.

A ce point, il faut néanmoins admettre que si l'enseignant veut trouver une base solide des informations sur l'enseignement des gestes français, il lui faut finalement constater que la **didactique des gestes** reste toujours un domaine un peu sous-estimé. Il est vrai que la communication non-verbale est un sujet qui intéresse des linguistes et des chercheurs depuis plusieurs décennies déjà et qu'il existe un bon nombre de titres à propos de cette sphère.<sup>73</sup> Il reste cependant – et malheureusement – incontestable qu'il y a très peu de sources traitant d'une façon plutôt pratique les gestes et mimiques des Français, qui seraient, en même temps, visées aux apprenants du FLE.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*<sup>74</sup> ne réserve à la communication non-verbale qu'une seule page, et bien que ce document comprenne une spécification structurée des aspects pertinents exemplifiés (cela veut dire qu'il donne des catégories appartenant au langage du corps – gestes, postures, expressions du visage, contact oculaire et corporel, proximité) et qu'il demande à l'utilisateur de ce document la

---

<sup>71</sup> un excellent ouvrage traitant de tous les aspects de l'expression orale dans la classe du FLE est par exemple une publication de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly : *Pour un enseignement de l'oral*, Paris : ESF éditeur, 1998

<sup>72</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 45 - 80

<sup>73</sup> un titre intéressant et pertinent dans ce contexte de la provenance française est un livre du psychologue Joseph Messinger : *Le sens caché de vos gestes* (Paris : Editions Générales First, 2002)

<sup>74</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 72 - 73



nécessité d'« *envisager et expliciter à quel degré d'aptitude les apprenants devront-ils être capables de joindre le geste à la parole et dans quelles situations* »<sup>75</sup> ils devront faire ainsi, il ne présente en principe aucune aide ou inspiration spécifique pour l'enseignant.

Voilà la réponse à la question qui se présente peut-être : pourquoi avons-nous choisi de travailler la gestologie. Notre but est surtout d'essayer d'apporter une contribution pratique dans ce domaine, étant donné l'étendue de ce travail.

## **4.2 Pourquoi enseigner les gestes et quel est l'ancrage du langage corporel dans l'enseignement communicatif et le rapport aux composantes de l'événement de parole ?**

Nous trouvons une **lacune dans l'enseignement du FLE** dans le sens que les gestes français ne sont pas en général enseignés, en dépit du fait que les Français, de même que par exemple les Italiens, sont célèbres pour leur utilisation intensive de leurs mains en communiquant. L'expression « Il parle avec ses mains » est plus que transparente : les gestes, qui concernent surtout le mouvement des bras et des mains, peuvent servir d'un accompagnement de ce que l'on dit par des mots, mais ils peuvent aussi remplacer l'émission verbale toute entière. Dans ce cas-là, le message est porté par un geste lui-même. Or, il n'est pas exceptionnel qu'un seul geste nous dit, et beaucoup plus efficacement, plus que 50 mots.

Robert Galisson (1982) critique âprement l'insuffisance de l'attention que l'on prête au langage corporel dans l'enseignement des langues étrangères et se demande si cet enseignement peut « *encore ignorer ce qui crève les yeux de chacun dès qu'il pratique l'acte de communication* »<sup>76</sup>. Il souligne l'urgence d'un changement de formation donnée aux futurs enseignants et ajoute que « *le langage corporel peut d'ores*

---

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 72

<sup>76</sup> GALISSON, R., *op. cit.*, p. 80

*et déjà être inclus dans le programme de formation des enseignants de langues* »<sup>77</sup>. Nous ne pourrions que constater avec lui qu'elle devrait refléter un peu plus le caractère naturel de la communication et les besoins et objectifs des apprenants ; l'objectif central se proclamant la compétence de communiquer en langue étrangère – et avec des locuteurs natifs de cette langue - le plus naturellement que possible. La compétence gestuelle en fait une partie incontestable.

L'une des raisons prépondérantes qui parlent pour l'incorporation de l'enseignement du langage corporel dans la classe du FLE est le fait que la gesticulation et la mimique est souvent une **partie inséparable et naturelle** de la communication verbale. Puisque « *tout acte communicatif englobe des regards, des mimiques et des gestes* »<sup>78</sup> et que « *l'expression orale s'accompagne toujours de gestes* »<sup>79</sup>, il est essentiel de comprendre le langage des gestes aussi bien que de comprendre par exemple le vocabulaire ou de connaître des structures grammaticales.

Galisson constate que la communication « *n'est pas faite d'un ensemble de composantes, mais de systèmes interdépendants* »<sup>80</sup>. Si nous enseignons du vocabulaire pour exprimer une certaine chose, il va de soi que nous présentons sa forme sonore aussi qu'écrite, de même que nous donnons le contexte dans lequel il convient d'utiliser le mot, son registre, les modalités du sens etc., parce que toutes ces données dépendent l'une de l'autre. De la même façon, nous ne pouvons pas vraiment dépouiller certaines expressions des gestes et de la mimique qu'elles déclenchent, sans omettre une donnée, un aspect qu'elles comprennent naturellement, parce que le langage corporel se présente concomitamment avec le langage verbal et *vice versa*. Afin de traiter la langue d'une façon la plus naturelle que possible, de s'approcher de la communication dans tous les aspects qu'elle comprend – ce qui est finalement l'un des objectifs de l'enseignement communicatif – on ne peut pas faire autrement que d'apporter vivement la mimique et les gestes français dans la classe du FLE.

---

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 88

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 80

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 83

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 86

Une autre raison pertinente qui affirme l'importance de l'enseignement des gestes suit : les gestes diffèrent de culture à culture et les connaître fait **partie de la compétence de communication**. S'il n'est pas capable d'interpréter un certain geste, l'apprenant « *risque toujours de reproduire ce qu'il sait de sa propre culture et peut ainsi commettre des impairs* »<sup>81</sup> Une telle mécompréhension est au même niveau que s'il utilise un mot dans le contexte où il ne convient absolument pas. Comme l'objectif de base de celui qui apprend une langue étrangère est d'être capable de communiquer avec des membres de la communauté qui parlent cette langue et de pouvoir, éventuellement, entrer cette communauté, et que la symbolique gestuelle est culturellement conditionnée et spécifique, la connaissance des gestes permet à l'apprenant de se rapprocher de cet objectif.

Du point de vue du **canal**, il s'agit avec les gestes et la mimique du canal visuel, s'ils sont utilisés en-soi. Là, ils peuvent substituer complètement l'énoncé verbal et transmettre le message voulu. Il y en a tout de même ceux qui existent souvent parallèlement avec le verbal, comme un accompagnement de ce que l'on dit et nous avons donc finalement affaire au canal audio-visuel. Par exemple, si un Français veut dire que quelqu'un est ennuyeux, qu'il l'irrite, il courbe sa main et frotte le derrière de ses doigts contre son visage, tout en disant « Quelle barbe ! » / « Ce que je me rase ! » / « Qu'est-ce qu'il est rasoir ! ».

Nous avons mentionné le fait que l'enseignement communicatif tente de préparer l'apprenant à une situation où le canal n'est pas traversable et la communication est donc rompue (voir partie 3.3). Dans une telle situation la langue corporelle joue un rôle très important : par exemple, si l'on n'a pas entendu, il est plus facile (et en réalité plus vite et donc plus efficace) de le faire savoir par un sourcil levé, une bouche un peu entrouverte ou l'indiquer par une autre expression faciale que de chercher des mots-type « Je n'ai pas entendu / Pardon ? » etc.

Comme nous avons vu dans la partie 3.4, c'est la langue française de tous les niveaux et registres qui remplit le rôle du **code**. Néanmoins, nous avons aussi indiqué

---

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 82

que le message peut tout aussi bien être encodé par un autre système de signes que ceux de caractère linguistique : la langage corporel. Celui-ci fonctionne, en principe, à la même base que la langue : il s'agit d'un certain système codé, formé par des signes où chaque signe comprend un signifiant (forme) et un signifié (sens). Chaque geste français a donc une certaine forme (configuration spécifique des mains ou des bras, accompagnée éventuellement d'une expression mimique) et un certain sens.

De même qu'avec des expressions verbales françaises, des gestes se diffèrent aussi d'un registre à l'autre et - en les enseignant - il faut aussi sensibiliser des apprenants à ce côté (dans quelle situation il est convenable d'utiliser un tel ou tel geste). Là, nous arrivons au domaine du **message** que l'enseignant devrait donner à des apprenants à propos des gestes : à part d'expliquer le sens de chaque geste, il faut aussi souligner que le choix et l'utilisation de chaque geste dépend du contexte extralinguistique, situationnel et social. Cela veut dire, en d'autres termes, que l'on va utiliser un autre geste pour exprimer qu'on s'ennuie quand on parle avec son ami que si on parlait avec son chef. D'après Robert Galisson, le comportement non-verbal reflète le statut social des interlocuteurs beaucoup plus que ce qu'ils disent en mots. Il souligne que c'est surtout la posture et le contact visuel qui peuvent indiquer clairement un « *décalage important du statut social* ». <sup>82</sup>

En mentionnant l'aspect du **contexte** des gestes, il faut constater que la réalité à laquelle ils renvoient est assez souvent étroitement liée avec le domaine de l'affectivité. La plupart des gestes sont, d'une manière ou l'autre, émotionnellement chargés : ils sont utilisés par des locuteurs afin d'exprimer des sentiments de nature variée (indignation, étonnement, surprise, ironie, appréciation, crainte, joie, moquerie ...). Voilà les messages potentiels des gestes et voilà aussi les informations – messages - que l'enseignant a à offrir aux apprenants à propos de leur utilisation. A la différence d'utiliser des moyens verbaux, le message est souvent beaucoup plus exacte, sa transmission paraît donc être plus vite, ce qui, en conséquent, aboutit à l'échange plus rapide et à la communication plus efficace. On pourrait donc parler de l'économie de la langue. (*Cf* le geste d'étaler la

---

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 84

main, le pouce touchant et frottant les doigts est expressif en soi, il ne faut pas expliquer longuement que l'on n'a pas d'argent).

### 4.3 Pour une didactique des gestes : présentation d'activités possibles

L'enseignement des gestes français comprend en général trois étapes et, en conséquent, trois groupes d'activités : l'**observation**, l'**imitation** et la **consolidation**. Afin que des apprenants acquièrent la compétence gestuelle, il est donc convenable que l'enseignant présente d'abord un certain matériel qui, puisqu'il s'agit avec les gestes du canal visuel, permettrait à des apprenants de voir ces gestes. Le premier aspect qui se présente pour l'enseignant est donc la question de **source** : d'où devrait l'enseignant prendre des exemples de gestes que les Français utilisent ?

L'idéal est, bien sûr, que - dès que l'occasion s'en présente - d'exposer des apprenants à des **locuteurs natifs** (lors de cours de conversation, d'échanges scolaires, de discussions avec des Français etc.). Ce type de contact est, en général, très efficace dans l'enseignement du FLE communicatif et du point de vue des gestes il comprend un grand avantage : des apprenants voient des locuteurs agir naturellement, spontanément et se rendent compte du fait que leurs gestes sont enracinés dans un certain contexte. Cela leur permet de comprendre que des gestes ne sont pas employés séparément, mais qu'ils sont toujours une réaction à quelque chose (et qu'ils déclenchent, eux-mêmes, souvent une autre réaction) et, aussi, qu'ils diffèrent d'un registre à l'autre.

Cependant, nous ajoutons à ce que dit Galisson - que « *l'enseignement gagnerait toujours à ne pas se réduire à une pratique scolaire* »<sup>83</sup> - qu'en réalité les conditions ne sont toujours pas idéales et que cette observation naturelle des locuteurs natifs ne doit souvent pas être facile à réaliser pour l'enseignant.

---

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 82

Néanmoins, l'enseignant peut simuler un peu ce champ d'observation en utilisant la **vidéo** en enseignant les gestes. Cette source d'observation des gestes nécessite assez beaucoup de temps pour l'enseignant : il doit choisir un film ou un autre document vidéo<sup>84</sup>, puis une séquence convenable pour montrer un tel ou tel geste à des apprenants et puis préparer des activités autour de cette séquence. Tout de même, ses efforts peuvent trouver un *feedback* positif dans l'efficacité de ce type de présentation des gestes français.

Thierry Lancien (1986) souligne que cette « image mobile » fournie par la vidéo permet aux apprenants de « *restituer le non-verbal dans son intégralité* ». <sup>85</sup> A la différence de « l'image fixe », le très gros avantage se présente ici (le même que si l'on observait des Français face-à-face) – les gestes, les déplacements, les regards, les mimiques se présentent dans leurs enchaînements, ce qui permet aux apprenants de percevoir le non-verbal en situation naturelle, contextualisé et, en conséquence, d'enregistrer les significations des gestes. En d'autres termes, cela veut dire que des apprenants peuvent voir sur la bande vidéo toutes les composantes de l'événement de parole, comprendre qu'elles sont interdépendantes et les percevoir insérées dans un cadre communicatif réel.

D'après Robert Galisson, les techniques d'observation variées peuvent inclure aussi les arrêts sur image ou les ralentis qui peuvent aider des apprenants à « *démultiplier leur faculté de perception* »<sup>86</sup>.

Finalement, L'enseignant peut se servir aussi d'**images fixes** de différents types : dessins, photos (qu'il peut faire lui-même en communiquant avec des Français), schémas, bandes dessinées, sketches etc. L'avantage pour l'enseignant est que la préparation lui prend moins de temps et pour des apprenants (du moins pour quelques uns) qu'un dessin peut pour eux présenter quelque chose de réel, de tangible, un matériel

---

<sup>84</sup> là, nous pourrions souligner l'exploitabilité de l'Internet ; il existe à présent un grand nombre de sites traitant, d'une manière souvent amusante, de différents aspects d'utilisation des gestes pas des Français : par exemple une série de vidéos sur [http://www.youtube.com/watch?v=nVfH\\_2kZOmA](http://www.youtube.com/watch?v=nVfH_2kZOmA) (comment faire la bise)

<sup>85</sup> LANCIEN, T. : *Le document vidéo dans la classe de langues*, Paris : CLE International , 1986, p. 64

<sup>86</sup> GALISSON, R., *op. cit.*, p. 83

avec lequel ils peuvent travailler et, en regardant l'image donnée plus longtemps, par exemple chez eux, il peuvent trouver plus facile de retenir le geste qu'elle montre.

Le désavantage est clair : pas assez de contexte et, bien sûr, une image fixe peut difficilement projeter des mouvements par lesquels des gestes sont souvent accompagnés. L'absence du contexte extralinguistique peut, néanmoins, être compensée par d'autres moyens (voir 4.4).

Note : l'idéal est, bien sûr, que l'enseignant fait les gestes français lui-même comme une partie naturelle de son expression en français, et qu'il est donc la première et majeure source d'observation pour des apprenants, mais rappelons que nous parlons de l'enseignant qui ne maîtrise pas (trop) le langage corporel des Français, ou du moins pas à un tel niveau qui permettrait aux apprenants de percevoir ses expressions mimogestuelles comme naturelles et qui les inciterait ainsi à les imiter.

Puisque nous trouvons avec Joseph Messinger (2002) que « *la mémorisation d'un geste exige qu'il soit reproduit en 3D (...) et non simplement visualisé* »<sup>87</sup>, il faut dire que dès que les apprenants ont eu assez d'occasions d'observer les gestes, suit la phase d'imitation. Là, il est nécessaire que des apprenants aient assez d'espace et de temps pour apprendre à imiter le geste bien dès le début.

La troisième étape dans l'enseignement des gestes est la pratique. Là, les apprenants ont l'occasion de s'entraîner, de consolider les gestes qu'ils ont appris et de les réemployer dans une situation de communication.

Voyons maintenant les types d'activités que nous proposons.

---

<sup>87</sup> MESSINGER, J. : *Le sens caché de vos gestes*, Paris : Editions Générales First, 2002. p 8

#### 4.4 Mise en pratique : fiches de professeur et d'étudiant proposées

Nous allons maintenant essayer de montrer comment on pourrait enseigner les gestes dans la classe du FLE en choisissant un groupe de gestes français. Nous avons choisi ces gestes-là sur la base de la fréquence de l'emploi dont nous avons été témoin et donc l'utilité pour des apprenants lors de leurs contacts avec les Français.

Le but des activités proposées est d'enseigner aux apprenants les gestes français choisis, y compris les expressions verbales qui peuvent les accompagner : il s'agit donc de mettre en rapport le non-verbal et le verbal. L'**objectif** que nous poursuivons est aussi de sensibiliser les apprenants aux nuances de registres variés et de développer la compétence de l'appropriation de l'emploi d'un certain geste au contexte situationnel concret. Nous tenterons donc d'aider les apprenants à percevoir et à utiliser les gestes comme une partie naturelle et inséparable de chaque événement de parole, pas seulement celui en classe, et à comprendre l'enracinement des gestes dans une situation de communication donnée. Ces aspects semblent être en accord avec l'enseignement communicatif du FLE.

Nous voulions créer des activités (et procédés) originales qui seraient quand même utiles dans la classe du FLE réelle. Elles étaient créées dans le but de pouvoir être utilisées dans la classe immédiatement (si nous ne comptons pas la préparation du film, bien évidemment), sans aucun changement nécessaire. Cependant, il ne s'agit en aucun cas d'une liste exhaustive ou même d'une méthode complète traitant de la problématique de l'enseignement des gestes français. Nous souhaitons seulement présenter des procédés et des types d'activités qui pourraient servir d'inspiration et de support pédagogique pour un enseignant du FLE qui n'est pas tout à fait sûr sur lui-même dans ce domaine, mais qui, malgré cette insuffisance, veut enseigner les gestes français à ses apprenants.

Le matériel didactique suivant est conçu dans la logique des **fiches de professeur**, qui devraient servir d'un support méthodique pour l'enseignant. Nous procédons pas à pas - en introduisant les activités individuelles, nous respectons la séquence dans laquelle elles seraient introduites dans la classe - et nous comprenons un commentaire, un guide



pédagogique de chaque activité. Si cette activité comprend une (des) **fiche(s) d'étudiant**, celles-ci ne sont classées qu'à la fin. Elles sont numérotées 1 – 5, dépendant du geste concret auquel nous avons affaire.

Les activités proposées sont convenables aux apprenants avancés. Quant à la durée, le cas optimal serait d'avoir une leçon de 45 - 60 minutes à peu près pour chaque geste pour la présentation, l'imitation et l'étude et puis une autre leçon de 90 minutes pour la pratique, l'entraînement, la préparation des scènes et leurs réalisations. Le minutage que nous proposons regarde le travail avec chaque geste (1 – 5) et il n'est, bien évidemment, qu'approximatif. Ce n'est qu'à partir du travail sur le registre que les gestes se réunissent en une seule activité.

### **1. Observation de la scène-vidéo**

Durée : 5 min.

Matériaux : un film français ou francophone – séquence choisie

Déroulement : L'enseignant utilise la vidéo et joue une séquence du film choisi. Cette séquence peut durer entre 1 et 3 minutes (pour ne pas fatiguer les apprenants) et elle contient une situation concrète où l'un (ou plus) des acteurs emploie le geste donné que nous envisageons enseigner. Les apprenants voient donc l'apparance des acteurs, leur age, leurs relations vraisemblables et aussi le contexte situationnel du scène. On joue la scène d'abord une seule fois.

Les films que nous recommandons sont des comédies populaires des années 1960 et 1970, surtout celles avec le fameux Louis de Funès, par exemple les séries du *Gendarme* (1964 – 1982) et de *Fantomas* (1964 - 1966), *Le Grand restaurant* (1966), *La folie des grandeurs* (1971), *L'aïlle ou la cuisse* (1976). L'avantage de ce type de films est qu'ils contiennent un grand nombre de gestes et expressions mimiques, et aussi que les apprenants les connaissent et aiment en général et il sera donc plus facile pour eux d'évoquer un certain geste s'ils l'associent avec un personnage qu'ils connaissent (de Funès, par exemple).

Un autre type de films dont nous pourrions profiter sont des comédies dramatiques pour les jeunes qui traitent des problèmes plus ou moins actuels, par exemple *L'auberge espagnole* (2002) et *Les poupées russes* (2005). Là, nous voyons l'avantage dans le fait que, lorsqu'il s'agit de films avec des jeunes, le langage et les gestes sont marqués par une plus grande flexibilité et actualité du point de vue de régistres. Les apprenants vont probablement trouver ses films intéressants, réels et plus proches de leurs vies et ils seront donc plus motivés.

## **2. Compréhension globale (+ feedback)**

Durée : 10 min.

Déroulement : Après avoir joué la scène une fois, l'enseignant demande aux apprenants ce qu'ils pensent que la personne qui a utilisé le geste a signifié. Il demande ainsi qu'ils soient actifs, qu'ils réfléchissent sur le sens potentiel du geste. Il les encourage à faire des hypothèses, à donner leurs opinions, par des questions simples il les incite à s'exprimer (« Est-ce que vous pensez qu'il est fâché ou content ? Sa réaction, est-elle positive ou négative ? » etc.). La réaction de l'enseignant indique s'ils s'approchent de la signification de ce geste ou au contraire.

Bien qu'il semble qu'à cette étape il est très difficile pour les apprenants de comprendre le geste, il ne faut pas les sousestimer : il est assez probable qu'ils vont comprendre le geste, pour ainsi dire, intuitivement. Mais surtout, chaque geste étant une réaction à un stimulus (situation extralinguistique ou la réplique précédente de l'autrui), ils ont l'accès au sens par le contexte situationnel donné qui, en plus, leur aide à déchiffrer le registre (par la réaction du public, de l'interlocuteur qui est dans la scène, et par la relation entre celui-ci et la personne qui fait le geste, ils peuvent voir la pertinence de l'utilisation du geste dans le contexte donné).

## **3. Deuxième (troisième) observation de la scène**

Durée : 10 min.

Déroulement : Après que l'enseignant a conduit les apprenants vers la signification probable du geste et ils comprennent donc maintenant plus ou moins son sens, il peuvent profiter de l'occasion de regarder la séquence pour la deuxième (selon le besoin la troisième) fois, pour ce concentrer, cette fois-ci, un peu plus sur le geste lui-même, et pas

tellement sur la situation. Ils peuvent noter les mouvements des bras ou des mains concrets, voir les expressions faciales potentielles qui accompagnent ce geste et, non au dernier lieu, percevoir les expressions verbales ou les interjections, s'il y en a, qui vont de pair avec le geste. C'est à cette phase que l'on peut, en cas de besoin, utiliser des ralentis de la vidéo ou même des arrêts.

#### **4. Imitation**

Durée : 10 – 15 min.

Déroulement : Maintenant les apprenants ont vu le geste assez de fois pour pouvoir l'imiter. Nous proposons, à cette phase, de faire l'imitation sous forme d'une simple répétition du geste par les apprenants. L'enseignant demande donc à la classe s'il y a quelqu'un qui voudrait faire ce geste-ci. Le cas idéal est évidemment qu'il fait ce geste d'abord lui-même pour montrer qu'il y est à l'aise et qu'il n'y a aucune raison d'avoir honte. Il est probable que les apprenants seront intrigués par cette activité et qu'ils seront motivés d'y faire part.

Nous proposons qu'ils font l'imitation de ce geste à deux d'abord, l'enseignant ayant le rôle de « *monitor* » (voir partie 3.1) : il va d'un rang à l'autre, passe dans les groupes afin d'orienter les apprenants et corriger les gestes inadéquats et fautifs. Les apprenants ont besoin d'assez de temps pour pratiquer le geste et pour pouvoir arriver à l'imiter d'une manière naturelle. Finalement, l'enseignant peut réviser encore une fois le geste avec la classe, en demandant aux volontaires de le présenter devant la classe entière.

#### **5. Accompagnement verbal - interjections**

Durée : 10 min.

Déroulement : Maintenant il est le temps de demander aux apprenants si la personne dans le film a utilisé une phrase, une expression ou a fait un autre type d'accompagnement sonore avec le geste et s'ils ont entendu ce que c'était. Dès que les apprenants découvrent cette expression, l'enseignant leur demande de travailler à deux et d'essayer de traduire cette expression – d'exprimer le même idée, toujours en français, mais par d'autres mots. Par exemple, avec le geste n. 1 : « Mon oeil ! » ils pourraient dire « Es-tu normal ? » etc.

Le but de cette activité est, avant de leur donner le choix d'expressions possibles, d'activer et d'encourager leurs connaissances et de les faire, dans le cas idéal, découvrir le sens eux-mêmes. L'enseignant puis écoute à ce que les apprenants offrent comme phrases et il leur donne un *feedback*.

## **6. Microdialogue : un QCM**

Durée : 5 – 10 min.

Matériels : Fiche d'étudiant (voir les fiches d'étudiant n. 1 – 5 pour les gestes choisis)

Déroulement : L'enseignant distribue aux apprenants les fiches d'étudiant. Là, ils voient pour la deuxième fois le geste, cette fois-ci sur un dessin, qui le leur montre d'une manière schématisée et claire. Après le film, ils voient ainsi un deuxième exemple différent de l'utilisation du geste, dans une situation concrète décrite, y compris l'enracinement de ce geste dans un microdialogue donné. Leur tâche est de choisir d'entre les possibilités données une phrase qui, par son sens, dit la même chose que le geste et la phrase qui l'accompagne. Les apprenants travaillent indépendamment, suit une phase où l'enseignant contrôle les réponses correctes avec la classe entière.

Le but de cette activité est que des apprenants sachent attribuer une phrase qui accompagne typiquement le geste donnée et, bien sûr, de consolider leur compréhension du sens que le geste porte.

## **7. Etude : éclaircissement finale, définitions**

Durée : 10 – 15 min.

Matériaux : Fiche de professeur n. 1

Déroulement : Les apprenants ayant déjà été exposés à assez d'exemples d'utilisation du geste, ils sont au courant quant à son sens le plus général. Puisqu'il s'agit des apprenants avancés, leur tâche sera maintenant d'essayer d'écrire les définitions de la signification de ce geste. Ils travaillent en groupes de 3 – 4 et écrivent une définition. Ces définitions sont après comparées, l'enseignant peut proposer aussi les siennes. (voir Fiche de professeur n. 1)

## **8. Régistre**

Durée : 10 – 15 min.

Matériaux : Fiche d'étudiant n. 6

Déroulement : Jusque là, on travaillait avec les gestes 1 – 5 séparément, ce n'est que maintenant que nous les incluons tous dans une activité. Comme nous avons affaire aux apprenants avancés, ils sont familiers avec les nuances de registres différents en français. Dans nos activités nous n'introduisons pas les catégories de « soutenu » ni « vulgaire » ; il s'agit pour les apprenants donc de distinguer trois niveaux : « standard », « informel » et « familier ». L'enseignant leur distribue donc les fiches d'étudiant où leur tâche est de choisir le registre approprié pour chaque geste et / ou pour l'expression accompagnante (les expressions accompagnantes, s'il y en a plus).

Nous proposons qu'ils travaillent à deux pour pouvoir discuter sur le(s) contexte(s) dans le(s)quel(s) ils ont vu utiliser le geste et d'en dériver ainsi le registre probable. Dans cette activité les apprenants voient, s'il y en a, aussi d'autres expressions qui peuvent accompagner le geste donnée. Après qu'ils ont fini, suit le *feedback*, où l'enseignant contrôle leurs hypothèses avec la classe entière.

## **9. Pratique 1 : scènes avec le geste choisi**

Durée : 15 – 20 min. (pour la préparation ; la durée des scènes devant la classe dépend du nombre de groupes)

Matériaux : Fiche d'étudiant n. 7

Déroulement : Les apprenants prépareront maintenant de petites scènes. Ils travaillent par les groupes de trois : l'un d'entre eux est un « réalisateur », les deux qui restent sont des « acteurs ». Leur tâche est de préparer un microdialogue de deux personnes où ils utiliseront l'un des gestes de la liste (sans ou avec l'accompagnement verbal approprié) et d'encadrer cet échange par un certain contexte : celui qui joue le réalisateur présentera la situation au public (la classe) : il a à dire qui sont les personnages, quelle est leur relation, donner le lieu, le temps ... tout ce qui lui semble pertinent.

Le but de cette activité est que les apprenants utilisent le geste en essayant en même temps de le contextualiser. Les scènes seront jouées devant la classe entière. Le public peut donner un *feedback* sur la performance des autres, il peut aussi suivre une

discussion, une évaluation de l'emploi du geste (du point de vue du registre, du contexte...).

### **10. Pratique 2 : petite pièce de théâtre**

Durée : 15 – 20 minutes (la préparation)

Matériaux : Fiche d'étudiant n. 8

Déroulement : A cette phase les apprenants devraient être capables de bien maîtriser tous les aspects qui regardent les 5 gestes donnés : comment on les fait, ce qu'ils signifient, où et comment on les utilise, par quel énoncé verbal ils peuvent être accompagnés et à quel registre ils appartiennent. Cette activité vise donc à réunir tous ses aspects et à les faire employer par les apprenants dans un contexte en situation simulée.

Les apprenants travaillent dans des groupes de 5 - 6. Leur tâche est de préparer une petite pièce de théâtre dans laquelle ils utiliseraient les 5 gestes français qu'ils ont appris et les insérer dans la communication de la manière la plus naturelle que possible. Ils obtiennent des fiches d'étudiant qui présentent une situation ; il reste cependant à eux d'inventer des détails.

Ils préparent une scène provisoire, mais le but n'est pas de la préparer mot à mot, mais plutôt de préparer le concept et d'improviser plus tard. La « pièce » de chaque groupe est puis jouée devant la classe. Cette activité prend une forme de compétition – chaque groupe pourra obtenir un point pour chaque geste bien utilisé.

## Fiche d'étudiant n. 1

### Geste n. 1 : « MON OEIL ! »



Mon œil!

#### Situation :

Le Soir, Nicolas, 16 ans, regarde la télé, a l'air ennuyé, son père vient à la maison, fatigué après le travail ...

#### Microdialogue :

Père : Et c'est quoi, ça ? Tu traines ici comme un bout de papier !

Nicolas : Mais papa, je suis malade ...

Père : **Mon œil !**

L'expression « Mon œil ! » utilisée dans cette situation concrète pourrait être traduite par :

A : J'ai mal aux yeux !

B : Je ne te crois pas du tout, qu'est-ce que tu racontes ?

C : Tends-moi mes lunettes, s'il te plaît.

## Fiche d'étudiant n. 2

### Geste n. 2 : « RAS LE BOL »



**J'en ai ras le bol**

#### Situation :

16 heures de l'après-midi, sur l'autoroute embouteillée, Jean-Sébastien avec son collègue Michel se dépêchent pour arriver à un meeting de travail important, mais ils sont en retard et les deux sont nerveux.

#### Microdialogue :

Michel : Pourquoi as-tu choisi l'autoroute justement ? On aurait pu y arriver beaucoup plus vite par l'autobus ! Comme ça, nous pouvons oublier le contrat !

Jean-Sébastien : C'est donc finalement ma faute ou quoi ?! **J'en ai ras le bol !**

L'expression « J'en ai ras le bol » que Jean-Sébastien utilise dans cette situation concrète pourrait être traduite par :

A : Je suis fatigué.

B : Tu as raison !

C : J'en ai assez, ça m'ennuie !



### Fiche d'étudiant n. 3

#### Geste n. 3 : « BOF »



#### Situation :

Deux amies passent une soirée ensemble en parlant de leurs problèmes avec des hommes. Laura dit qu'elle a découvert que son mari a une relation extra-conjugale. Sophie lui conseille de lui parler à coeur ouvert.

#### Microdialogue :

Sophie : Moi, à ton place, je lui dirais : « Ecoute, on a deux enfants, en est ensemble depuis 20 ans et tu veux détruire tout ça pour une ... fille de 19 ans ? Soit tu le finis avec elle immédiatement soit je vais me divorcer avec toi. »

Laura : Tu blagues ? C'est exactement ce que je lui ai dit.

Sophie : Et lui, qu'est-ce qu'il t'as dit ?

Laura : Qu'il ne veut pas prendre une décision, pas maintenant.

Sophie : **Bof** ...

#### L'expression « Bof » et le geste que Sophie fait signifie :

A : Moi, je sais pas, je n'y peux rien.

B : C'est un espèce d'idiot, ton mari.

C : J'ai mal à la gorge.

## Fiche d'étudiant n. 4

### Geste n. 4 : « AH NON ! »



#### Situation :

Christine et Martin visitent ses grands-parents. Emmanuelle, la grand-mère de Martin, est très accueillante et sympa et elle leur sert de bons plats, mais elle en sert un peu trop. Après le dîner, deux morceaux de gâteaux comme dessert et du café-crème, elle offre à Christine encore de la glace ...

#### Microdialogue :

Emmanuelle : J'ai une excellente glace à framboises, chérie. T'en as envie ?

Christine : **Ah non !** Merci, madame, vous êtes très gentille, mais ça m'a suffit.

#### Par l'expression « Ah non ! » et par le geste que Christine fait dans cette situation elle signale qu'elle :

A : Déteste les plats qu'Emmanuelle a servis.

B : N'est pas d'accord avec la proposition d'Emmanuelle et qu'elle ne veut plus manger.

C : Vient de casser une tasse de porcelaine chère.

## Fiche d'étudiant n. 5

### Geste n. 5 : « RIEN »



#### Situation :

Caroline, au couloir de sa fac, devant le tableau où sont affichés les résultats des tests que les étudiants ont écrits. Vient Antoine, son copain de classe.

#### Microdialogue :

Caroline : Alors ?

Antoine : Ouais, c'est 8 sur 20, plus que je n'ai espéré. Et toi ?

Carole : (fait le geste)

#### Par le geste que Caroline utilise dans cette situation concrète elle signifie qu'elle :

A : Ne veut pas parler à Antoine.

B : N'a pas eu assez d'argent pour acheter des manuels pour pouvoir préparer l'examen

C : A échoué l'examen.

## Fiche de professeur n. 1

### Définitions proposées

**Geste n. 1 : « MON OEIL ! »** : La personne qui fait le geste signale à l'autre personne ou à son entourage qu'elle se soucie très peu de ce qu'elle est en train / vient d'entendre

**Geste n. 2 : « RAS LE BOL »** : Ce geste est utilisé pour exprimer que la personne est fâchée et fatiguée par quelque chose est qu'elle ne veut plus avoir rien affaire à cette chose-là

**Geste n. 3 : « BOF »** : La personne qui fait le geste signale qu'elle est confrontée à une situation à laquelle elle ne peut rien, qu'elle ne sait pas que dire, que faire.

**Geste n. 4 : « AH NON ! »** : Cette expression, accompagné par le geste donné, est utilisée pour exprimer que nous ne sommes pas d'accord avec quelque chose, que nous la refusons

**Geste n. 5 : « RIEN »** : La personne qui fait le geste signale à l'autre personne ou à son entourage que le sujet de discussion est absolument nul, perdu, ou que la réponse à une question posée est « absolument rien ».

## Fiche d'étudiant n. 6

### REGISTRES

A vous :

Travaillez à deux. Pour chaque geste et l'expression qui l'accompagne choisissez le registre approprié. Vous pouvez choisir entre le registre standard (S), informel (I) et familial (F).

GESTE	EXPRESSION	REGISTRE
1	Mon oeil !	
	Qu'est-ce que tu chantes, là !	
	Et ta soeur !	
2	J'en ai ras le bol !	
	J'en ai marre !	
	J'en ai assez !	
3	Bof !	
	Alors là !	
4	Ah non !	
5		
	Que dalle !	

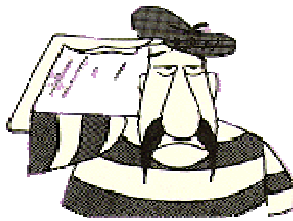
## Fiche d'étudiant n. 7

### MICRO-SCENES ☺

Travaillez à trois. Partagez les rôles : l'un de vous sera un metteur en scène et il y aura deux acteurs. Choisissez l'un des gestes suivants et préparez un microdialogue en l'utilisant. Vous pouvez aussi utiliser les expressions verbales qui accompagnent ce geste que vous connaissez.

Inventez une situation : Qui êtes vous ? Quelle est votre relation ? Où êtes vous et pourquoi ? Qu'est-ce qui se passe ? Le metteur en scène va présenter la situation et les acteurs vont jouer le dialogue devant la classe.

#### Gestes à choisir :



J'en ai ras le bol



AH NON !!!



Mon œil

## Fiche d'étudiant n. 8

### DANS UN BAR !!!

Il est 9 heures du soir, vous êtes dans un bar. Vous êtes un groupe de jeunes étudiants Français (en quoi ?) dont les membres connaissent bien l'un l'autre, mais il y a un étudiant / une étudiante Tchèque venant pour un semestre dans votre ville. Connait-il / elle les gestes français que vous faites ?

Inventez vos noms et les relations entre vous (Peut-être vous sortez avec quelqu'un du groupe ?), partagez les rôles : il y-t-il aussi un serveur / une serveuse ?

Vous bavardez et .... gesticulez ! ☺ Vous pouvez vous inspirer par les sujets de discussion proposés ou en inventer d'autres, c'est à vous.

Utilisez le maximum possible de gestes français que vous connaissez. Vous gagnez un point pour chaque geste bien fait.

#### Sujets de discussion proposés :

- \* Les Français mangent-ils bien ? Comment vous trouvez le *trend* « bio » ?
  - \* L'examen que vous venez de passer aujourd'hui ...
  - \* Etudier en France ou en République tchèque ....
  - \* Une affaire politique actuelle ..
  - \* La vie personnelle : relations, amours, ...
- etc.

## 5. CONCLUSION

Dans le présent mémoire nous avons caractérisé les participants majeurs du processus pédagogique : l'enseignant et l'apprenant. Ceux-ci entrent dans la classe du FLE dans une interaction, ce qui est une *conditio sine qua non* de chaque **événement de parole** – l'un des termes centraux de notre travail. Nous avons essayé de montrer que la classe d'une langue étrangère peut, elle aussi, être conçue comme un tel événement de parole. En prenant comme le point de départ le schéma communicationnel de Roman Jakobson, son concept de l'événement de parole et de ses composantes, notre but était de réinterpréter ces six composantes dans le contexte didactique.

En choisissant pour ce contexte didactique dans les termes plus concrets la classe du FLE communicative, nous avons montré les spécificités de six composantes de l'événement de parole – le locuteur, le destinataire, le canal, le code, le contexte et le message – dans l'**enseignement communicatif**. Nous avons vu que ces composantes ne fonctionnent pas séparément, mais qu'elles sont interdépendantes l'une de l'autre et liées par des relations enchevêtrées. La relation qui semble jouer le rôle central, du moins en ce qui concerne l'efficacité du processus pédagogique, est celle entre l'enseignant et l'apprenant.

Comme « *la langue parlée ou écrite n'est qu'un élément parmi de nombreuses facettes de la communication humaine et le langage du corps joue également un rôle important dans cette communication* »<sup>88</sup> et que l'objectif principal de l'enseignement communicatif est de faire possible à l'apprenant l'acquisition de la compétence communicative, nous avons tenté d'explorer par quoi cette compétence est composée, en essayant de défendre l'attitude que la **compétence gestuelle** en fait aussi une partie inséparable. Comme nous trouvons une lacune dans l'enseignement du FLE dans ce domaine, nous avons concentré dans la partie pratique à l'enseignement des gestes français, tout en essayant d'abord de déterminer leur position parmi d'autres composantes de l'événement de parole et de montrer leur caractère spécifique dans l'enseignement communicatif.

---

<sup>88</sup> <http://id-archserve.ucsb.edu/French4/LGV/Menu1/langue5gestes.html>



Dans la partie pratique nous avons aussi présenté un procédé concrétisant l'une des manières possibles comment enseigner les gestes français et nous avons proposé les activités concrètes qui pourrait servir d'inspiration pour l'enseignant du FLE qui, bien qu'il ne soit pas un vrai maître des gestes français, croit avec nous que l'enseignement des gestes et du langage corporel qu'utilisent les membres de la communauté qui parle la langue cible, a sa position incontestable dans l'enseignement des langues étrangères.

Nous avons donc essayé de lier les concepts linguistiques, en étudiant surtout la pragmatique et la théorie de la communication, à la didactique des langues étrangères actuelle.

## 6. RESUME

Tématem této diplomové práce - « L'événement de parole dans le cadre de l'enseignement communicatif : le rôle des gestes » - je mluvní událost v komunikativně orientovaném vyučování cizích jazyků, respektive specifické charakteristiky jejích jednotlivých komponentů v takovém vyučování. Zvláštní pozornost je také věnována především postavení gest a jiných nonverbálních vyjadřovacích prostředků v mluvní události, respektive mezi jejími komponenty.

Cílem je propojení poznatků z lingvistiky a jejich aplikace na situaci při výuce cizího jazyka – francouzštiny.

Jedná se o práci z části kompilační – především v teoretické části, při zkoumání lingvistických základů problematiky mluvní události a jejích komponentů, vycházíme z odborných pramenů z oblasti lingvistiky, a to hlavně ze sféry pragmatiky a teorie komunikace. V kapitole věnované charakteristice jednotlivých komponentů mluvní události v komunikativně orientovaném vyučování pak pracujeme s literaturou z oblasti didaktiky cizích jazyků, a to jak z provenience zahraniční (primárně jde o autory francouzské, britské a americké), tak české, nicméně se snažíme především dané poznatky uspořádat novým způsobem, tj. uvést ve vztah charakteristiky komunikativně orientovaného vyučování (týkající se role učitele, vztahu učitele a žáka, typů pracovních materiálů a typu jazyka, který se vyučuje, jeho autenticity, role nonverbálních vyjadřovacích prostředků, práce s chybou atd.) a lingvistické pojetí mluvní události, resp. jejích jednotlivých komponentů.

Jinými slovy, naší snahou je systematicky seřadit tyto jednotlivé charakteristiky a složky vyučovacího procesu v komunikativně orientované výuce francouzštiny a předefinovat je v rámci příslušných složek mluvní události. Snažíme se také poukázat především na roli gest a jiných nonverbálních prostředků při výuce cizího jazyka a ukázat jejich specifika v rámci příslušného komponentu mluvní události. Jedná se tedy zároveň o práci tvůrčí, která si klade za cíl vyvození nových závěrů na poli didaktiky cizích jazyků a lingvistiky a poukázání na propojenost těchto disciplín.

Představme nyní strukturu této práce. V úvodní, teoretické části představujeme lingvistické základy k problematice mluvní události – proto, abychom ji mohli později předefinovat v kontextu didaktickém. Mluvní událost vymezujeme jako komunikativní jednotku, která zahrnuje šest komponentů (viz dále) zarámovaných v určitém čase a prostoru. Může se jednat například o výměnu pozdravů a krátkou zdvořilostní konverzaci mezi sousedy. Za takovou mluvní událost, případně sérii mluvních událostí, můžeme považovat i hodinu cizího jazyka. Při rozdělení mluvní události na jednotlivé komponenty vycházíme z komunikativního schématu Romana Jakobsona z roku 1963. Jedná se konkrétně o mluvčího, adresáta, kanál, kód, kontext a sdělení.

Tyto jednotlivé složky pak krátce charakterizujeme v nejobecnějším lingvisticko-pragmatickém pojetí. Mluvčí je ten, kdo kóduje a vysílá zprávu. Ta je určena adresátovi, který ji dekoduje – interpretuje. Kanál je prostor, který umožňuje přenesení zprávy : většinou jde o kanál vizuální nebo auditivní. Kód je tvořen určitým systémem znaků, které mají svůj význam (signifié) a formu (signifiant). Jde samozřejmě především o jazyk, v kontextu naší práce jsou ovšem důležité i různé nonverbální vyjadřovací prostředky (konkrétně především gesta), které mohou roli kódu plnit stejně dobře. Kontext je vlastně extralingvistická realita, o které mluvíme. Sdělení je pak konkrétní informace, kterou o této realitě sdělíme.

V další části představujeme koncepty, jejichž přínosem bylo obohacení tohoto základního modelu mluvní události a jejích složek o nové aspekty. Zmiňujeme především ty, které jsou určitým způsobem pertinentní v kontextu didaktickém, tj. jejichž relevance bude později zřejmá při charakteristice jednotlivých komponentů mluvní události v komunikativně orientované výuce.

V dalších částech plynule přecházíme na pole didaktiky. Následující dvě podkapitoly se zabývají předefinováním prezentovaných lingvistických informací do didaktického kontextu (2.2 – Réinterprétation didactique – tj. uvádíme, kdo je pro nás mluvčí a adresát – zde zdůvodňujeme, proč pro potřeby naší práce budeme za mluvčího považovat učitele a za adresáta žáka, jakým kanálálem se sdělení ve třídě většinou vedou a jaký kód se k tomuto účelu používá, charakterizujeme, co může naplňovat roli sdělení a kontextu) a stručným charakterizováním komunikativní výuky s uvedením relevantních

aspektů v rámci naší práce (2.3 – L'enseignement communicatif – quelques notions clé – zabýváme se mimo jiné např. komunikativní kompetencí a snažíme se obhájit, že její součástí je i schopnost vhodně používat francouzská gesta) a jsou tak jakousi přípravou na další kapitole, ve které se snažíme o jejich syntézu. Jinými slovy, v následující kapitole (3. – Evénement de parole dans l'enseignement communicatif) se zabýváme šesti komponenty mluvní události a snažíme se charakterizovat tyto jednotlivé složky v rámci komunikativně orientované výuky. Presentujeme ideální stav, tj. situaci, jak by tyto komponenty fungovat měly a jaké náležitosti by měly mít.

Konkrétněji řečeno, u učitele a žáka prezentujeme jakýsi profil, tj. uvádíme charakteristiky, které by měl mít učitel, aby mohl naplnit nároky na komunikativně orientované vyučování a jaké by měl mít žák, aby mu tato výuka vyhovovala a byla pro něj co nejefektivnější. U učitele zdůrazňujeme především perfektní znalost francouzštiny a francouzské kultury ve všech jejich aspektech (včetně gest a nonverbálních vyjadřovacích prostředků Francouzů). Dále se zabýváme rolí, kterou v takovém vyučování učitel hraje a zmiňujeme i některé jeho vhodné osobnostní charakteristiky. U žáka pak zkoumáme cíl, ke kterému chce při učení jazyka dospět, jeho fungování ve skupině, vyjadřujeme se i k aspektům motivace, osobnosti žáka a stylům učení.

Co se týká specifík kanálu v komunikativní výuce, zmiňujeme kromě jeho typů například nutnost naučit žáky nejen kanálem informace předávat, ale i umět si poradit ve chvíli, kdy je kanál z nějakého důvodu neprůchodný, tj. obnovit komunikaci. V části týkající se kódu, tj. francouzština v co možná nejautentičtější podobě, se pozastavujeme i nad rolí nonverbálních vyjadřovacích prostředků, které učitel používá pro předání daného sdělení, které by se, v ideálním případě, měly blížit gestům a mimice Francouzů. Můžeme se tak setkat se semi-identitou kódu a kontextu. Mimo francouzštiny různých registrů a francouzských reálií a dalších sociokulturních aspektů zařazujeme francouzské nonverbální vyjadřovací prostředky, především gesta a mimiku, právě do sféry kontextu. Co se týká sdělení, poukazujeme zde mimo jiné na fakt, že komunikativní přístup k výuce jazyků s cílem dosáhnout u žáka komunikativní kompetence, zdůrazňuje schopnost žáka nejen jazykem mluvit, ale umět ho použít ve vhodné situaci. V obsahu sdělení, která se ve třídě předávají, tedy jistě nesmí chybět poukazování na sociální a jinou extralingvistickou realitu a maximy, které určují vhodnost žákova projevu při

kontaktem s cizincem. Jinými slovy, je nutné naučit žáky nejen jak říci co potřebují, ale i komu to říci a v jaké situaci.

V samostatné části se zabýváme také obecným zarámováním těchto komponentů, především vztahem mezi učitelem a žákem a žáky navzájem a dalšími relevantními aspekty, které určují úspěšnost komunikace – tj. v konečném důsledku komunikativní kompetence u žáka.

V praktické části pak, kromě uvedení teoretického základu k problematice nonverbálních vyjadřovacích prostředků, vyjádření potřeby gesta vyučovat, protože jsou neoddělitelnou součástí mezilidské komunikace a snahy o specifikování role francouzských gest při komunikativní výuce francouzštiny, prezentujeme námi vytvořené didaktické materiály, tzv. « fiches de professeur » a « fiches d'étudiant », které jsou koncipovány tak, aby mohly posloužit českému učiteli francouzštiny při výuce pěti námi vybraných francouzských gest.

V této části se také snažíme obhájit stanovisko, že didaktika gest je stále nepřilíh probádanou oblastí a že přestože je znalost a schopnost vhodného používání gest typických pro komunitu mluvící cílovým jazykem důležitou součástí komunikativní kompetence, český učitel francouzštiny nemá k dispozici dostatek literatury a didaktických materiálů, která by se této problematice věnovala.

Představujeme také proto sérii konkrétních aktivit, které tyto didaktické materiály využívají coby pomůcku a které mohou být zároveň považovány za jakýsi plán hodiny (resp. několika hodin), jejímž cílem je naučit žáky používat pět francouzských gest, a to včetně všech relevantních aspektů, které se – podle nás a v souladu s komunikativně orientovanou výukou cizího jazyka – k takové « compétence gestuelle » vztahují (schopnost použít gesto ve vhodné situaci, tj. znalost registru, jeho doplnění vhodným verbálním projevem apod.). Tyto aktivity mohou být klasifikovány v kategoriích observační, imitační a konsolidační. Při jejich koncipování jsme se snažili zohlednit principy komunikativní výuky cizího jazyka.

## 7. BIBLIOGRAPHIE

- BARTHAM, M., WALTON, R. : *Correction : A Positive Approach to Language Mistakes*, London : Language Teaching Publications, 1991
- BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. *et alli* : *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*, Praha : Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2008
- BERARD, E. *L'Approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris : CLE International, 1991.
- BRUMFIT, J. C., JOHNSON, K. : *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford : Oxford University Press, 1979
- CONDON, J. C. : *Semantics and Communication*, New York : Macmillan Publishing, 1975
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2002
- DAVIDENKOFF, E., PERUCCA, B. : *La République des enseignants*, Paris : Editions Jacob-Duvernet, 2003
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. : *Pour un enseignement de l'oral*, Paris : ESF éditeur, 1998
- EDGE, J. : *Mistakes and Correction*, London : Longman, 1989
- FERENCZI, V. *et alli* : *Psychologie, langage et apprentissage*, Paris : CREDIF, 1978
- GALISSON, R. : *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris : CREDIF, 1982
- GENOUVRIER, E., PEYTARD, J. : *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse, 1970
- GIRARD, D. : *Les langues vivantes*, Paris : Larousse, 1974
- HENDRICH, J. a kol. : *Didaktika cizích jazyků*, Praha : SPN, 1988
- HYMES, D. : *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier, 1984
- CHODĚRA, R., RIES, L. a kol.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, I. a II. díl, Ostrava : Ostravská univerzita, 1999/2000
- LANCIEN, T. : *Le document vidéo dans la classe de langues*, Paris : CLE International , 1986
- LARSEN-FREEMAN, D. : *Techniques and Principles in Language Teaching*, New York : Oxford University Press, 1986
- LEONTIEV, A. A. : *Psychology and the Learning Process*. Oxford : Pergamon Press, 1981
- LITTLEWOOD, W.: *Communicative Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press, 1981
- MESSINGER, J. : *Le sens caché de vos gestes*, Paris : Editions Générales First, 2002
- PLANQUE, B. *et alli* : *Des images pour les enfants*, Paris : Casterman, 1977
- POURTOIS, J.P. : *L'Education Postmoderne*, Paris : Presses Universitaires de France, 2002

RICHARDS, J., RODGERS, T.S : *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press, 1986

ROMILLY, J. : *L'enseignement en détresse*, Paris : Julliar, 1984

Dictionnaires, manuels et d'autres types de documents :

Les dictionnaires du savoir moderne : LA PEDAGOGIE, sous la direction d'Henri Cormany, Paris : Centre d'Etude et de Promotion de Lecture, 1972

VOCABULAIRE DE L'EDUCATION, sous la direction de Georges Mialaret, Paris : Presses Universitaires de France, 1979

CONSEIL DE L'EUROPE : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg : Didier, 2001

BAYLON, C. *et alli* : *Forum 1, Méthode de français*. Paris : Hachette, 2000

Sites Internet :

[http://pauillac.inria.fr/~seddah/cours/MCC/memento\\_jakobson.pdf](http://pauillac.inria.fr/~seddah/cours/MCC/memento_jakobson.pdf) (consulté le 01/10/2009 )

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1b/Schema\\_communication\\_generale\\_jakobson.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1b/Schema_communication_generale_jakobson.png) (consulté le 01/10/2009)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative\\_competence](http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_competence). (consulté le 19/10/2009)

<http://slideshare.net/dr.shadiabanjar/speech-acts-and-speech-events-by-drshadia-yousef-banjarpptx> (consulté le 08/11/2009)

[http://fs.oxfordjournals.org/cgi/pdf\\_extract/62/2/250](http://fs.oxfordjournals.org/cgi/pdf_extract/62/2/250) (consulté le 04/05/2009)

[http://www.youtube.com/watch?v=nVfH\\_2kZOmA](http://www.youtube.com/watch?v=nVfH_2kZOmA) (consulté le 25/11/2009)

<http://www.egostyle.fr/pages/cnvintro.html> (consulté le 10/11/2009)

<http://id-archserve.ucsb.edu/French4/LGV/Menu1/langue5gestes.html> (consulté le 10/11/2009)

<http://lidil.revues.org/index145.html#tocto3n1> (consulté le 10/11/2009)

<http://ed268.univ-paris3.fr/ea1483/imgos/index.html> (consulté le 10/11/2009)

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang\\_1244-5460\\_1995\\_num\\_3\\_6\\_1005](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_1244-5460_1995_num_3_6_1005) (consulté le 10/11/2009)

<http://www.aecoute.com/ta/gestes/mimiques.htm> (consulté le 10/11/2009)

<http://www.hku.hk/french/dcmScreen/lang2043/gestes.htm> (consulté le 27/11/2009)

[http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/569401-569417-3-gestes\\_arbeitsmaterial\\_2\\_erwartungshorizont.pdf](http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/569401-569417-3-gestes_arbeitsmaterial_2_erwartungshorizont.pdf)  
(consulté le 27/11/2009)

<http://www.edufle.net/A-la-decouverte-des-gestes> (consulté le 29/11/2009)

<http://www.imagiers.net/gestes> (consulté le 20/11/2009)

<http://www.lepointdufle.net/p/interculturel.htm> (consulté le 20/11/2009)

<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/gestes.htm> (consulté le 20/11/2009)