

Fatima Zohra Rouabah – Université de M'Sila

## La communication en classe de FLE, dans tous ses états.

### Introduction

Depuis quelques années, la notion de compétence de communication est au centre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. L'objectif est d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère. Cet objectif a souvent été formulé en termes d'acquisition d'une compétence de communication. Cette notion a attiré l'attention de nombreux chercheurs tels que Daniel Coste (1978), Canale et Swain (1980), Sophie Moirand (1982) et autres.

Or, la notion de compétence de communication n'a pas vu le jour dans le champ de la didactique des langues étrangères, elle a été empruntée à l'ethnographie de la communication. Mais d'abord, qu'est-ce que l'ethnographie de la communication ?

Citons parmi les définitions probantes, celle du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (1)

*« L'ethnographie de la communication est une discipline sociolinguistique fondée en 1962 par Dell Hymes et John Gumperz, en réaction aux tendances mentalistes de la linguistique générale (la compétence linguistique de Chomsky). Selon l'anthropologue et sociolinguiste Dell Hymes, la parole étant avant tout sociale, son étude nécessite des approches ethnographiques (anthropologique) aussi bien que des approches linguistiques ».*

En effet, au début des années 60, les linguistes se sont d'avantage intéressés à l'étude des structures linguistiques. C'est à ce moment que Hymes propose qu'on commence à étudier la dimension fonctionnelle du langage. Pour lui, la parole, en tant que processus cognitif, mérite d'être analysée sous un angle ethnographique, linguistique et psychologique.

Donc, cette discipline est une forme de sociolinguistique fondée sur l'étude du langage en tant que comportement social et culturel. Elle s'intéresse d'avantage aux comportements sociaux des individus et à la façon dont ces derniers interagissent en société, c'est une étude de rapports entre la langue et la vie culturelle.

## I-1/ La compétence.

### I-1-1/ Qu'est-ce qu'une compétence?

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2) donne la définition suivante de la compétence, « en grammaire générative, pour Chomsky, « *la compétence est la connaissance implicite, innée, que tout individu possède de la langue* ». D'une manière générale, les dictionnaires définissent la compétence comme une capacité reconnue dans un domaine particulier, c'est-à-dire, ils insistent sur le savoir ou le savoir-faire. Ainsi, la compétence désigne la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur sa langue, cette connaissance implique la faculté de comprendre et de produire, à partir d'un nombre fini de règles, l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue. Cette connaissance implique également la capacité de distinguer les énoncés bien formés et ceux qui ne le sont pas, les phrases ambiguës ou les phrases inacceptables. On peut illustrer cela par des exemples (phrases) :

1. Le diner est servi.
2. L'élève ne bat pas son camarade dans la cour.

3. D'incolores idées vertes dorment furieusement (exemple célèbre de Chomsky)

4. Moi vouloir toi.

Ainsi pour les 4 énoncés donnés ci-dessus, le locuteur percevra :

La phrase 1 : comme phrase bien formée.

La phrase 2 : comme une phrase ambiguë (on ne sait pas, hors contexte, sur quoi porte la négation).

La phrase 3 : comme une phrase grammaticale, bien formée, mais incompréhensible.

La phrase 4 : comme une phrase mal formée, mais compréhensible.

#### I-1-2/ Le couple compétence/performance

A la compétence Chomsky oppose logiquement la performance qui la définit comme « Le résultat concret de la compétence mise en œuvre, en réception ou en production, dans une situation donnée ». Donc, le concept de performance, assez proche du concept saussurien de parole, désigne la mise en œuvre effective de la compétence linguistique dans des actes de parole, qui sont chaque fois différents. Compétence et performance relèvent d'abord du champ linguistique. En effet, comme on l'a montré dans le dictionnaire pratique du FLE (3):

*« La première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue [...], et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. Compétence et performance relèvent aussi du champ de la communication ».*

La linguistique a cherché à élaborer des modèles explicatifs de la performance. Comment les énoncés sont-ils produits par l'énonciateur ? Comment sont-ils reçus et compris par le récepteur ? Pour répondre à ces questions, une série de données sont à rechercher dans d'autres domaines que la linguistique (acoustique, physiologie, connaissances relatives à la mémoire, attention...), mais, surtout, il faut avoir une connaissance du système de la compétence. C'est pourquoi l'étude de la compétence, l'étude grammaticale, est considérée comme prioritaire par rapport à l'étude de la performance.

Lorsque Chomsky nous présente la compétence comme la faculté d'engendrer, à partir d'un nombre fini de règles, un nombre infini de phrases grammaticales, il insiste sur le pouvoir créateur du langage. Il distingue deux types de créativités :

- Une créativité qui est gouvernée par les règles : cette créativité relève de la compétence.
- Une créativité qui change les règles : cette créativité relève de la performance.

### **I-1-3/ Les limites de la performance**

- Parmi l'infinité des phrases possibles, un certain nombre ne seront jamais dites, quand bien même elles seraient grammaticales et formées rigoureusement à partir des règles de la grammaire. Elles risquent d'être considérées comme incompréhensibles.

- Le degré d'acceptabilité d'une phrase n'est pas seulement fonction du fait que la phrase a un sens, mais dépend également d'autres facteurs, qui constituent les circonstances de la performance : énoncé écrit ou oral, débit de parole, bruits extérieurs, attention et Intérêt de l'auditeur, capacité de mémorisation...

- Une phrase grammaticale et acceptable au niveau de la compétence pourra néanmoins être jugée difficilement acceptable au niveau de la performance si elle est trop longue, si elle monopolise de trop gros effets de mémorisation. Ce n'est pas, par exemple, parce que l'on connaît les mécanismes et les règles de la multiplication, et qu'on sait calculer mentalement des opérations du type  $8 \times 3$ , que l'on sait résoudre de la même manière, sans recours à un papier, l'opération  $678 \times 349$ . La performance s'avère donc plus limitée que ne le laisse supposer l'application récursive des règles de compétence.

## I-2/ La compétence de communication

### I-2-1/ Définition

Savoir choisir la variété linguistique que l'on va utiliser en fonction de l'auditeur, du lieu, du moment ou du sujet de l'activité linguistique, c'est ce que Hymes a appelé la compétence communicative.

Par analogie avec la compétence grammaticale, qui est cette connaissance tacite que le locuteur possède des structures de la langue et qui lui permet de comprendre et de produire une infinité de phrases, la compétence communicative est celle qui permet de percevoir les phrases non seulement en tant que réalités linguistiques mais aussi en tant que réalités socialement appropriées.

L'apprenant a beau connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une langue et savoir construire tel ou tel énoncé, il se sentira toujours incapable de parler ou d'écrire correctement cette langue parce que la compétence linguistique qu'il a acquise n'était pas suffisante, c'est pourquoi la deuxième finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est :

« de doter l'apprenant d'une compétence communicative qui « inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistique et des énoncés des actes de parole , celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer , et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises » (4).

### I-2-2/ Son origine

Cette notion est née des critiques formulées par Dell Humes en réaction à la linguistique générative de Chomsky qui concevait la langue comme un moyen d'expression de la pensée et non pas comme un instrument de communication.

En effet, Hymes reproche à Chomsky de ne pas prendre en compte les aspects sociaux du langage et de tenir sa réflexion à une conception formaliste de la langue. Pour communiquer, la connaissance de la langue et du système linguistique ne suffit pas, on doit également savoir s'en servir en fonction du contexte social. En revanche, la compétence de communication a été un prolongement de la compétence linguistique de Chomsky, Hymes voulait montrer que ce qu'a avancé Chomsky, n'était pas faux, mais incomplet.

Les spécialistes de l'enseignement /apprentissage des langues n'ont pas tardé à observer que si enseigner une langue, c'est enseigner à communiquer, il était plutôt mieux de se référer à des domaines mettant l'accent sur la sociolinguistique, aux interactions verbales dans des situations langagières.

C'est l'ensemble de ces constats qui ont mené la didactique des langues à emprunter aux sociolinguistes nord- américains la notion de compétence de communication, et précisément aux travaux de Dell Hymes que cette notion a été rapidement utilisée

en didactique des langues étrangères et redéfinie, elle devient le concept de référence de l'enseignement /apprentissage du FLE, son objectif est d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère.

### I-2-3/ Ses composantes

Selon Hymes (1984) (5) :

*« Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ».*

Cette définition de compétence de communication s'oppose ainsi aux notions Chomskyennes de compétence et de performance dans la mesure où pour communiquer, il ne suffit pas de connaître le system linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction d'un contexte social déterminé. Autrement dit, il faut prendre en compte des capacités plus étendues telles que les ressources verbales, les règles de communication et les savoir-faire.

Concevant la langue non seulement comme un outil de communication, mais également comme instrument de socialisation dans la classe et ensuite dans la société, Sophie Moirand (1990) (6) analyse la compétence de communication à partir de la combinaison de quatre composantes :

#### 1- La composante linguistique

La connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

#### 2- La composante discursive

La connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la

situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

### 3- La composante référentielle

La connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et leurs relations.

### 4- La composante socioculturelle

La connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions et la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Se plaçant dans une perspective actionnelle, le CECRL (7) signale que « *toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer.* », et pour cela, il distingue deux grands types de compétences :

#### 1/ Les Compétences Générales

Qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on peut faire appel pour des activités langagières (le savoir : culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle ; les aptitudes et savoir-faire relatifs à la société, à la vie quotidienne, professionnelle, aux loisirs ; le savoir-être qui inclut les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, le savoir- apprendre à observer, à participer).

#### 2/ Les compétences communicatives langagières

Propres à la langue (la linguistique qui inclut les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique ; la sociolinguistique qui renvoie aux paramètres socioculturels, la pragmatique qui inclut, entre autres, la maîtrise du discours).



### I-3/ La communication en milieu scolaire

#### I-3-1/ La classe: une unité de lieu et de temps

La première scolarisation correspond à la découverte de nouvelles situations de communication avec de nouveaux partenaires. L'une des premières spécificités repérables est la dimension du groupe : l'apprenant se trouve inséré dans un groupe relativement large au sein duquel il doit apprendre à trouver sa place, donc il n'est en interaction avec l'adulte qu'au sein du groupe. La deuxième spécificité, c'est de parler d'un thème choisi par l'enseignant (contenu du cours), thème qu'il s'agit de traiter selon des modalités précises.

Donc, l'apprenant se trouve dans la classe qui est un enclos dans lequel sont disposés quelques meubles, tables, chaises, tableau noir, il a, avec les autres élèves et le professeur, à s'accommoder de ce cadre qui ne peut être que légèrement modifié par des affichages ou des changements de disposition du mobilier. Le dénuement de la salle de classe entraîne l'absence de référence à ce lieu dans les échanges verbaux. La méthode directe a voulu réintégrer le cadre classe comme source des échanges, les objets de la classe étant pris comme principaux référents. La plupart des méthodologies vont au contraire encourager l'introduction de l'univers extérieur dans la classe, par l'intermédiaire de manuels, par la reproduction de documents écrits et oraux, par la présence d'images, par des conversations dont le sujet ne peut être le cadre de la classe. La classe est ouverte au monde extérieur qu'elle transforme en fonction du projet didactique.

En effet, le développement des recherches sur la communication dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu

socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. Les interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique), préexistant à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs à atteindre, résultats), mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes.

### **I-3-2/ Le contexte scolaire d'enseignement -apprentissage de la communication. Les interactions enseignants-apprenants**

Notre intérêt ici ne porte pas sur le contenu du cours et sur les techniques d'enseignement au tant que telles, mais sur les conditions d'apprentissage, autrement dit, sur les aspects de la situation et de l'expérience, de l'élève et de l'enseignant, qui ont une incidence sur la transmission du savoir. Il est sans doute important de mettre à jour le caractère interactif des échanges verbaux et de montrer que la transmission de l'information est interactionnellement gérée.

On peut situer au début des années soixante-dix les premières descriptions des interactions verbales en milieu scolaire, que ce soit au primaire, au collège, ou au lycée. On a ainsi souligné l'asymétrie de la participation verbale et des rôles de l'enseignant et des élèves.

Donc, la communication en classe est fondamentalement asymétrique. L'enseignant monopolise la parole, il est le chef d'orchestre, l'initiateur, le garant des échanges, de leur contenu, de leur durée. La communication est gouvernée par un acteur qui est à la fois joueur et arbitre, c'est lui qui fixe les règles du jeu, l'apprenant n'est autre qu'un joueur à l'intérieur de ces règles. En un mot, l'enseignant fait la classe, quant aux échanges, aux prises de parole, le silence est nécessaire pour écouter et travailler, l'enseignant a donc le droit d'imposer le silence et de le rompre à sa

guise pour compléter ses consignes, réprimander un élève. Il arrive même que l'enseignant en abuse, et les élèves oublieront ce qu'ils voulaient dire et se désintéresseront d'un échange qui ne laisse aucune place à l'initiative, à l'improvisation. L'enseignant fait progresser son cours sans implication de la part de ses élèves, ni plaisir, et souvent sans apprentissage de la communication.

En revanche, de tous les dispositifs s'inscrivant dans le cadre général d'une approche communicative (à partir des années 80), c'est l'apprentissage de la communication par tâches qui cherche le plus résolument à reproduire les conditions naturelles de la communication et à centrer la pédagogie sur les activités de l'apprenant. Le principe d'une telle démarche consiste à proposer comme élément central la mise en place de tâches communicatives dans une séquence qui les approche progressivement en complexité et en authenticité de la communication naturelle.

Une tâche communicative comporte les caractéristiques suivantes :

Le sens prime sur la forme, il y a un problème de communication à résoudre, il existe un rapport avec des activités du monde réel, l'achèvement de la tâche est prioritaire, la tâche s'évalue en terme de résultat. L'utilisation de tâches comme outils pédagogiques s'inspire largement de l'idée qu'une communication authentique suffit pour déclencher une dynamique d'acquisition. Selon les thèses interactionnistes, une interaction asymétrique, telle qu'une communication exolingue (8), entraîne une négociation des sens, caractérisée par des demandes de clarification, des contrôles de compréhension, des auto- et hétéro-reformulation, qui génère des processus plus ou moins implicites d'acquisition chez le locuteur faible en l'amenant à focaliser sur les formes langagières

pour assurer sa participation à la communication (interactions enseignants/ apprenants : la négociation).

Par ailleurs, comme les tâches communicatives se réalisent généralement entre apprenants sans l'intervention directe de l'enseignant, il manque souvent au cours des interventions, un modèle linguistique pouvant fournir l'input (9) et le feedback (10) textuels et grammaticaux nécessaires pour ajuster les productions des locuteurs aux normes conventionnelles de la langue cible. Ainsi, il ne suffit pas de communiquer dans une classe de langue pour apprendre une langue étrangère. Bien que les tâches communicatives créent des conditions favorables, ce sont les conduites langagières que les apprenants adoptent en les réalisant qui constituent le facteur le plus déterminant pour leur apprentissage. Les interactions les plus fructueuses (d'après des études très récentes), du point de vue acquisitionnel se caractérisent par un taux élevé d'activités métalinguistiques (auto- et hétéroreformulations, recours à la langue première...) destinée à un travail effectué en collaboration, de recherche de la forme conventionnelle de la langue cible.

En effet l'enseignant, même s'il se tient à l'écart au cours de l'activité communicative, doit, au préalable, mettre en place d'autres activités destinées à générer l'input nécessaire pour alimenter les productions des élèves, et durant leurs évaluations, fournir un feedback leur permettant de prendre un recul métalinguistique par rapport à leurs productions.

Pour conclure, nous dirons que la classe, lieu qui se veut propice à l'apprentissage de la communication, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation d'une compétence de communication. Le

devoir d'apprendre, le devoir d'être le meilleur du groupe, un programme adopté à son rythme, le rapport à la langue apprise , l'aptitude à développer une compétence orale ou écrite, l'occasion d'entendre la langue à l'extérieur ou pas , l'impact du professeur, l'influence entre les apprenants, autant de facteurs qui jouent des rôles déterminants dans l'apprentissage de la communication.

### **I-3-3/ Les types de communication en classe de langue**

D'après François Weiss (11), les types de communication sont au nombre de quatre dans une classe de langue.

#### **I-3-3-1/ La communication didactique**

##### **Objectif**

La gestion du travail de classe et de discours « métalinguistique »

(Portant sur les formes de la langue)

##### **Exemples**

Organisation du travail en classe, demande d'explication d'un mot inconnu.

#### **I-3-3-2/ La communication imitée**

##### **Objectif**

L'entraînement au maniement de la langue par la reproduction.

##### **Exemples**

La récitation de passages appris par cœur.

#### **I-3-3-3/ La communication simulée**

##### **Objectif**

La réutilisation des formes linguistiques dans des situations un peu plus ouvertes, créatives et spontanées.

##### **Exemples**

La fabrication de dialogues.

**I-3-3-4/-La communication authentique****Objectif**

L'élève parle à sa propre initiative et en son nom propre

**Exemples**

Interventions personnelles des élèves.

Christian Puren (12) propose d'autres exemples pour les classer dans le type de communication correspondant, selon les types proposés par Weiss.

**1/ Désigner le type de communication**

- a- La dramatisation d'un dialogue audiovisuel → Communication Imitée.
- b- Une démarche concernant l'organisation du travail collectif en classe → C.Authentique.
- c- Un exercice de réflexion sur la langue → Communication Didactique
- d- Une activité créative → Communication Authentique.
- e- Un exercice de traduction → Communication Didactique.
- f- Un jeu → Communication Authentique.
- g- Un exercice d'entraînement grammatical → Communication Imitée.
- h- La gestion d'un travail de groupe → Communication Authentique.
- i- La récitation d'une conjugaison verbale → Communication Didactique.
- j- Une demande d'explication sur un point de morphologie → Communication didactique
- k- La participation à un jeu de rôles → Communication Simulée
- l- La dramatisation devant toute la classe d'un dialogue préalablement préparé en groupe → Communication Simulée

## 2/ Désigner les types de communication pour un document oral collectif

De quel(s) type(s) de communication relève selon vous le commentaire oral collectif d'un document ?

→ Dans les cas d'un commentaire oral, les interventions des élèves peuvent relever des quatre types. (13)

### Exemples

Communication didactique : demande concernant la démarche à suivre, demande d'explication du sens d'un mot, ou du fonctionnement d'une structure grammaticale.

- Communication imitée : reprise textuelle ou paraphrase d'une partie du texte

- Communication Simulée : réponse à une question plus ouverte d'analyse ou d'interprétation posée par l'enseignant.

- Communication authentique : énoncé spontané d'une opinion ou d'une réaction personnelle face au document.

L'une des particularités du document oral collectif en classe est que ces types sont constamment mêlés d'une intervention à l'autre au cours du travail, et même vraisemblablement mêlés à l'intérieur de beaucoup d'interventions.

## 3-4/ Le rôle de la communication non-verbale dans l'enseignement -apprentissage du FLE.

Dans le domaine de la didactique du FLE, on s'interroge toujours sur des perspectives d'amélioration de l'enseignement /apprentissage (quelle méthode ou approche adopter ? A l'aide de quels matériels ? Pour quels objectifs ? Pour quelle finalité ? et bien d'autres questions). Il nous semble que la communication non-verbale a sa part d'importance dans toutes ces réflexions. Comparée à la communication verbale, la communication non-verbale est

beaucoup moins facile à cerner, à délimiter : par exemple, où commence –elle et où s’arrête t-elle ? quels en sont les principaux supports : les gestes, les regards, les mimiques, l’espace Inter-individuel, les postures... ? Quelle importance revêtent –ils les uns par rapport aux autres ? Quelle est la part du conscient, de l’intention, dans l’émission de ces signes non- verbaux ?

La communication non verbale, selon le CECRL (14), comporte :

### 1- Gestes et actions

Qui accompagnent les activités langagières, ils comprennent :

- La désignation, par exemple du doigt, de la main, d’un coup d’œil, par un hochement de tête. Ces gestes accompagnent des déictiques pour l’identification de choses, de personnes.

- La démonstration : accompagnant les déictiques et des verbes simples, exemple : « je prends ça et je fixe ici, comme ça. Maintenant, tu le fais toi- même. »

- Des actions clairement observables de type commentaire, ordre, etc..., que l’on peut supposer connues comme : « ne fais pas ça ! », « c’est bien » ; « oh non ! Il la laisse tomber ! »

### 2) Le comportement paralinguistique

Il comprend :

#### - Le langage du corps

Il diffère des gestes de désignation en ce qu’il véhicule un sens consensuellement admis mais il peut varier d’une culture à l’autre.

Les expressions du visage (exemple, sourire ou air renfrogné).

La posture (exemple, corps affaissée pour le désespoir ou projeté en avant pour marquer l’intérêt).

Le contact oculaire (un clin c’œil complice ou un regard sceptique).



Le contact corporel (baiser ou poignée de main).

La proximité (se tenir à l'écart ou proche).

### - L'utilisation d'onomatopées

Ces sons véhiculent un sens codé, ils n'entrent pas dans le système phonologique de la langue, par exemple :

« Chut! » → Demander le silence.

Le sifflement → Marquer son mécontentement d'une performance.

« Bof! » → Marquer l'indifférence.

« Pouah! » → Marquer le dégoût.

### - L'utilisation de traits prosodiques

Ces traits véhiculent un sens consensuellement admis traduisant une attitude ou un état d'esprit, exemples :

La qualité de la voix bourrue → étouffée, perçante....

Le ton → grognon, plaintif, criard...

Le volume ou l'intensité → chuchoter, murmurer, crier ...

La durée ou l'instance → « trèèèè bien ! »

La combinaison de la qualité de la voix, du ton, du volume et de la durée permet de produire de nombreux effets.

Concernant l'enseignement d'une langue étrangère et plus particulièrement le FLE, nous savons que par son geste, l'enseignant peut faire passer un message, en expliciter le sens, et qu'à cette fonction linguistique vient s'ajouter, lors de la confrontation avec les apprenants, la fonction interactionnelle. Dans la classe de langue, le professeur se sert de ses gestes à la fois pour se faire comprendre et pour régler la communication, solliciter, tempérer ou même sanctionner, donc pour dynamiser le groupe, d'autres gestes ont pour fonction de focaliser l'attention de l'élève sur

certaines éléments pertinents du message pédagogique, ou d'encoder le message, d'induire la parole, et peut être de faciliter la pensée.

Pour l'enseignant, les attitudes corporelles sont un moyen de voir s'il est écouté, compris par les élèves. En effet, s'ils regardent par la fenêtre, bougent sur leurs chaises, ou encore se déplacent dans la salle, c'est qu'ils ne sont pas attentifs. Au contraire, si la majorité des regards sont orientés vers l'enseignant, cela signifie qu'ils suivent le cours. De même, en observant les visages, il peut voir si lors de son explication, les élèves comprennent : quand on ne comprend pas bien quelque chose, on a tendance à froncer les sourcils ; on a des mimiques particulières. La relation enseignant/apprenant va s'instaurer par des gestes, des attentions particulières, des regards. Un professeur, dont le regard se concentre sur un groupe qui est plus actif, va pousser l'autre partie de la classe à s'enfoncer dans son mutisme. Un enseignant qui parle d'un ton gai, dynamique, utilise l'humour, fait rire ses élèves, leur donne, par conséquent, l'envie de suivre, de participer. Par contre, un enseignant qui utilise un ton autoritaire, parle d'une voix forte, ne favorise pas la prise de parole des élèves mais une chose est sûre, il assure le calme dans sa classe, pas la communication !!!

Nous pensons que les échanges interpersonnels se fondent en grande partie sur l'utilisation des trois modalités de communication : le verbal, le vocal et le gestuel. Le verbal c'est le lexique, la syntaxe..., la modalité vocale prend en compte tout ce qui relève d'une réalisation orale en dehors du contenu verbal (prosodie, vocalisations diverses, rires...), le gestuel regroupe la totalité de l'activité mimique et gestuelle visible.

Les enseignants devraient être sensibilisés à une nouvelle approche de la communication en classe. Un enseignant animateur

aurait, peut être, plus de poids qu'un enseignant informateur, son comportement, ses réactions, sa personnalité joueraient ainsi un rôle capital dans la pratique pédagogique et dans l'appropriation d'une compétence communicative, et ce n'est pas pour rien que l'on a dit « l'art d'enseigner !!! »

## Notes

- 1- Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE Internationale.P.28.
- 2- Robert, J.P.(2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Ophrys, 2 ème édition. P.38.
- 3- Ibidem. P. 38.
- 4- Ibidem. P. 38
- 5- Hymes, D.(1984). Vers la compétence de communication. Paris : Crédif/Hatier .P.47.
- 6- Moirand .S.(1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : hachette.,P.20.
- 7- cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier ,2005.P.82.
- 8- Communication exolingue : renvoie à celle qui s'effectue par des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux inter- locuteurs.
- 9- Input : exposition, se dit de l'environnement langagier de l'apprenant, ce à quoi l'apprenant est exposé peut être constitué d'interactions en face à face, de tout genre, de discours, et constitue l'apport de données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent.
- 10- Feedback : il s'agit des réactions verbales et gestuelles (corrections, reformulations, reprises, répétitions...) des experts (ici ce sont les enseignants) aux productions verbales de l'apprenant.
- 11- Weiss, François. « Types de communication et activités communicatives en classe. », in le FDLM, N°183, févr-mars ,1984.
- 12- Op.cit. P.28.
- 13- ibidem, p178.

14- op.cit.pp.72-73.

## Références bibliographiques

### Dictionnaires

- Charaudeau, P et Maingueneau, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : éditions du seuil.
- Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE internationale.
- Dubois, J et Al. (1999). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse-Bordas.
- Robert, J.P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : ophrys, 2eme édition.
- Reuter, Y et Al. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck université.

### Livres et ouvrages

- Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2005). Paris : Didier.
- Girard, D. (1995). Enseigner les langues : méthodes et pratiques. Paris : Bordas.
- Hymes, D. (1984). Vers la compétence de communication. Paris : Crédif/Hatier.
- Moirand, S. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.
- Narcy-Combes, M-F. (2005) Précis de didactique : devenir professeur de langue. Paris : Ellipses.
- Perrenoud, philippe. (1997). Construire des compétences dès l'école. ESF éditeur.

- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Paris : Hachette.
- Puren, C. (1998). Se former en didactique des langues. Paris : Ellipses.