

La revue *Résolang* entend promouvoir, en littérature, linguistique et didactique françaises et francophones, une recherche fondée sur le dialogue entre les disciplines et le réseau des chercheurs et équipes de recherche qui s’y consacrent, au sein des universités algériennes et avec leurs partenaires internationaux.

Attachée à refléter une recherche vivante et actuelle, elle s’ouvre aussi bien aux études des jeunes chercheurs et doctorants qu’à des programmes thématiques sollicitant des spécialistes d’origine géographique et de champs disciplinaires les plus divers.

Résolang ne publie que des articles inédits. Les contributions présentées dans chaque numéro sont soumises à l’aval du conseil scientifique et d’un comité de lecture international anonyme.

Comité d’édition

Présidente : Rahmouna Mehadji Zarior, *Université d’Oran*

Fewzia Sari Mostefa-Kara, *Université d’Oran*

Anne-Marie Mortier, *Université Lyon 2*

Conseil scientifique

Président : Bruno Gelas, *Université Lyon 2*

Boumediène Benmoussat, *Université de Tlemcen*

Jacqueline Billiez, *Université Grenoble 3*

Jean-Paul Meyer, *Université de Strasbourg*

Hadj Miliani, *Université de Mostaganem*

Fewzia Sari Kara Mostefa, *Université d’Oran*

Djamel Zenati, *Université d’Alger*

Secrétariat de rédaction

resolang@gmail.com

Université d’Oran – Faculté des lettres, des langues et des arts

B.P. 1524, El M’naouer, Oran 31000

Directeur de la publication

Monsieur le Recteur de l’Université d’Oran

Les conditions de soumission des articles, les recommandations aux auteurs, la charte typographique *Résolang* et les mentions légales sont consultables sur les sites :

site institutionnel : <http://www.univ-oran.dz/revues/ruo/resolang/presentation.html>

site d’information : sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php



<i>Avant-propos</i> <i>par Bruno Gelas</i>	3
MOHAMMED SALEH AL-GHAMDI Le discours occidental dans le discours des intellectuels saoudiens : le cas d'Abdullah Al-Ghazami	5
RAJAA AL-TAMIMI SUBHI Le dialogue interculturel à travers le contexte architectural : Michel Butor	17
SAMIA BEDDEK Les co(n)textes des slogans publicitaires. Cas d'étude : le journal <i>El Watan</i>	27
NEDJMA BENACHOUR Voyage et bénéfice littéraire : l'exemple de Théophile Gautier	37
RACHIDA BENGHABRIT Le discours du témoignage dans <i>La Femme sans sépulture</i>	49
NOUR-EDDINE FATH Contexte, gestualité et processus cognitifs en classe FLE	57
VASSILIKI KELLA Les conditions du cadre d'échange : le cas du meeting électoral en Grèce	67
KONAN ROGER LANGUI Senghor. Contrastes et constances d'un engagement littéraire au sein de la négritude	77
BELKACEM MEBARKI Ce que le jour doit à la nuit. Père et repères	87
RAHMOUNA MEHADJI La moralité sexuelle au service d'un ordre masculin dans les contes populaires algériens	97

HADJ MILIANI

Des langues et des pratiques de lecture en Algérie.
Éléments pour une analyse

107

NADIA OUHIBI-GHASSOUL

Approche du personnage romanesque par le biais de l'onomastique :
Timimoun de Rachid Boudjedra

119

BLANDINE VALFORT

Errances de l'herméneute
face à la littérature francophone maghrébine

127

ABDERRAHMANE ZEKRI

Les paramètres contextuels et extratextuels
en classe de langue russe

137

DJAMEL ZENATI

Sens et forme en contexte :
le verbe «frapper» entre polysémie et polytaxie

145

YAMINA ZINAÏ

Mode d'existence et de production de la revue
Algérie Littérature / Action

157



Contexte, gestualité et processus cognitifs en classe FLE

« Intuitivement, notre façon de comprendre le langage ne passe pas par une recherche des règles de grammaire applicables à la phrase à traiter. Nous semblons plutôt utiliser l'ensemble de nos connaissances disponibles à un moment donné pour choisir la bonne (ou ce que l'on croit à ce moment-là être la bonne) solution. » (Sabah 1989. p. 121-122)

Enseignement du FLE, état des lieux et nouveaux impératifs

C'est aujourd'hui un lieu commun de soutenir que le but de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) est de doter l'apprenant d'une compétence de communication, *i.e.* d'une aptitude à produire et interpréter des énoncés de manière appropriée et efficace. Cependant, pour être, à l'état actuel, élaborées en parfait décalage avec les données difficilement contestables des recherches en communication – du point de vue notamment des théories de la cognition (Grice 1979, Sperber et Wilson 1989, Sperber et Origgi 2005) –, les stratégies pédagogiques adoptées, autrement dit l'ensemble des méthodes, démarches et techniques d'enseignement privilégiées (Raynal et Rieunier 1997), ne me semblent pas en état de produire le résultat escompté (Fath 2009a ; 2009b ; 2009c). D'ailleurs, trop longtemps pratiquées, ces stratégies sont responsables, au moins en partie¹, des difficultés, voire même, selon certains observateurs, de « l'agonie de la langue française au Maroc », tous niveaux confondus :

« La langue française serait-elle en recul au Maroc ? En tous cas, personne ne peut nier le fait que l'ancienne génération maîtrisait mieux la langue française que la nouvelle. Pourtant, le français est devenu plus qu'une deuxième langue au Maroc puisqu'il représente avant tout la langue des affaires, dans la mesure où la France demeure le premier client et fournisseur du Royaume. Cela suppose donc que nos diplômés marocains maîtrisent la langue de Voltaire pour pouvoir répondre aux exigences du marché. Or, la plupart de nos étudiants et élèves sont loin d'être capables de parler cette langue, alors que dire de la maîtriser ! » (Amrani 2004, p.5).

C'est que ces stratégies pédagogiques, notamment à l'université, continuent de concevoir la communication sous le seul angle codique, la réduisant du coup à un simple processus d'encodage-décodage : tout locuteur y est supposé encoder son message au moyen d'un signal – en l'occurrence des phrases ou des expressions – que le destinataire, disposant du même code, peut reconnaître et décoder (Origgi et Sperber 2003, Meunier et Peraya 2004). Or, il semble actuellement acquis que la communication linguistique

1. La normalisation, chez nous, dès les années 70 du siècle passé, du système d'enseignement en arabe est également, de l'avis de bon nombre d'experts (Granguillaume 1983 ; 1996 ; Moatassime 1992), pour quelque chose dans le recul que connaît le français dans notre pays : cette normalisation, sans surprise, a eu tout bonnement pour conséquence inéluctable la marginalisation du français et sa relégation au statut de « langue de seconde zone », tout juste utile à communiquer entre membres de l'élite des affaires.

est sémantiquement « sous-déterminée » (Bracops 2005, Moeschler et Reboul 2006) : entre le sens linguistique d'une phrase et l'interprétation de l'énoncé de cette phrase, ou « vouloir dire », il y a, le plus souvent, un « reste » qui ne peut être expliqué qu'en tenant compte du contexte – celui-ci recouvrant des connaissances de toutes sortes et des hypothèses aussi hétéroclites que variées, qui interviennent au niveau de l'expression et se répercutent symétriquement sur les processus d'interprétation.

Pour gagner en efficacité, l'enseignement du FLE doit donc tout bonnement opérer une rupture sèche avec les pratiques pédagogiques du passé, qui ont montré leur inefficacité. Il doit notamment, dans cette perspective, se résoudre à adjoindre à l'enseignement classique du FLE, traditionnellement restreint au seul « travail sur la langue », *i.e.* au lexique, à la syntaxe et à la sémantique, un enseignement tout aussi indispensable, me semble-t-il, sur l'*usage* de la langue ou, plus rapidement, sur sa dimension *pragmatique*. Seule cette dernière me paraît être mieux à même de sensibiliser les apprenants au rôle décisif que joue le contexte dans la production et l'interprétation des énoncés.

Certes, les enseignements habituellement dispensés en DEUG – de type « grammaire corrective », « morphosyntaxe », « lexicographie », « lexicologie », etc. – constituent de toute évidence le noyau dur du projet pédagogique, puisque, à terme, ils permettent à l'apprenant d'acquérir une compétence linguistique, *i.e.* la faculté de reconnaître et de produire des énoncés conformes à la norme linguistique. Mais la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication (Chiss, David et Reuter 2005). Les apprenants devront, en outre, dans une optique pragmatique, apprendre, du point de vue de l'expression, à faire usage de formes linguistiques appropriées et de comportements reconnus, de manière à être compris par leur interlocuteur ; et, de façon symétrique, du point de vue de la compréhension, ils devront apprendre à interpréter correctement les diverses pratiques langagières et les attitudes qui les accompagnent – dont, naturellement, la gestualité :

« Si l'on se fixe comme objectif de donner à l'apprenant tous les moyens de communiquer dans la langue étrangère, il est nécessaire de travailler non seulement sur la langue, mais sur des domaines comme l'implicite, les gestes, les mimiques. » (Bérard 1991, p. 61).

Didactisation de la gestualité en classe FLE

Quoique marginalisée à l'heure actuelle en didactique du FLE, la gestualité n'en constitue pas moins une composante importante de la compétence de communication, et doit, à ce titre, bénéficier d'un enseignement approprié, élaboré et progressif :

« La langue elle-même est donc chargée en références gestuelles, [...] les étudiants auraient l'énorme avantage de montrer aux élèves que la gestualité n'est pas une réalité physico-culturelle purement extérieure à la communication langagière, mais qu'elle est intégrée de multiples façons » (Calbris et Porcher 1989, p. 20).

On a coutume de définir la gestualité sous-jacente aux pratiques communicationnelles, toutes langues et cultures confondues, comme l'ensemble des manifestations corporelles, postures physiques, mouvements, comportements,

attitudes, mimiques, etc., accompagnant la parole ou, très exceptionnellement, la supplantant (Briet, Blondel, Collès *et al.* 1998; Boyer 2001).

Transcendant les langues et les cultures, il existe, me semble-t-il, une gestualité que l'on pourrait qualifier d'*universelle*, qui a pour propriété d'être accessible à tout locuteur, indépendamment de ses origines linguistiques et culturelles. Il en va ainsi, à titre d'exemples, du mouvement circulaire des deux mains dans un sens ou dans l'autre pour signifier « ouvrir ou fermer une vanne »; du geste de la main le long du visage, pouce dressé vers l'oreille et auriculaire tendu vers les lèvres pour signifier : « on se téléphone »; du geste qui consiste en un mouvement alternatif à osciller l'index de droite à gauche, pour signifier « un refus » et de la fameuse poignée de main, geste notoire par lequel on serre la main de quelqu'un en guise de salutation, etc.

À côté de cette gestuelle universelle, il existe une autre gestuelle que l'on pourrait qualifier de *polyculturelle* : quoique recouvrant des gestes identiques, elle n'a pas la même signification d'une culture à une autre. Il en est ainsi de ce geste consistant à joindre les doigts en pyramide vers le haut qui signifie en France « avoir les chocottes », alors qu'en Espagne, il signifie « être serré » et en Italie, « dubitatif » (Mac Neill 1992). Les erreurs d'appréciations de cette gestuelle, du fait précisément de sa similitude apparente, sont légion et peuvent parfois être source de malentendus ou, pire encore, de situations conflictuelles :

« Former un rond avec le pouce et l'index, qui pour beaucoup de pays veut dire d'accord, est en Turquie un signe désignant les homosexuels. Pour les hommes turcs particulièrement machos, c'est la pire des injures et cela peut aller jusqu'au crime [...]. Se taper la tête de l'index signifie « tu es idiot ou quoi ? » [...]. En voiture, lever la main de façon à ce que le chauffeur du véhicule derrière puisse la voir veut dire « qu'est-ce qu'il y a ? », ce qui ne lui plaira pas du tout et risque de particulièrement l'énerver. » (Morlat 2007).

Elle peuvent aussi engendrer des situations pour le moins cocasses, telle que celle-ci :

« Un européen en voyage en Chine entre dans un restaurant, tenant son chien en laisse. Il s'installe à une table et, pour qu'on leur amène à manger tous deux, désigne du doigt son chien, puis se désigne lui-même, et enfin fait le geste de porter la main à la bouche. Là-dessus le serveur emmène le chien et le ramène une demi-heure plus tard sous la forme... d'un plat cuisiné. » (Bracops 2005, p. 102)

Parallèlement à cette gestuelle polyculturelle, il en existe une autre qui, du point de vue des modalités de son exécution, est propre à chaque culture, et par conséquent inintelligible pour un locuteur issu d'un milieu culturel exogène. Il en est ainsi de la gestuelle spécifiquement française, la seule qui m'intéresse ici.

En écho à la définition, donnée plus haut, on a tendance, de manière quasi spontanée, à définir la gestuelle proprement française comme l'ensemble des gestes, attitudes, comportements, etc., *propres* aux Français (Calbris et Montredon 1986; Calbris et Porcher 1989; Calbris 1990; 1993; 2001). Cette relative spontanéité ne devrait cependant pas faire perdre de vue que la définition *nationale* ne va pas sans poser quelques problèmes.

On est, en effet, fondé à se demander s'il est approprié de parler d'une gestuelle *spécifiquement* française, celle-ci ne faisant guère écho au *multiculturalisme* de la France actuelle, qui implique des comportements sociaux aussi divers que variés. Le français étant, par ailleurs, la « langue officielle » de

nombreux *autres* pays, territoires ou régions linguistiques (dont, entre autres, le Québec, la Suisse Romande, le Gabon, etc.), on est enclin à se demander s'il ne serait pas plus approprié de parler plutôt d'une gestuelle *francophone*. A supposer, enfin, que la notion de gestuelle proprement française ait un quelconque fondement, théorique et épistémologique, on est également en droit de s'interroger sur la part qui y est réservée aux gestes, très probablement nombreux et variés, spécifiques à certaines *régions* françaises.

Pour ce qui est de la première question, je pense que si la France est multiculturelle, elle n'en est pas, pour autant, dépouillée de sa propre culture, et donc d'une gestuelle qui lui est propre. Car le multiculturalisme français ne constitue pas en soi une sorte de culture *transnationale* qui serait le produit de cultures diverses et de comportements sociaux variés, et qui, à ce titre, s'opposerait à l'idée d'une culture *nationale*, spécifiquement française. Le multiculturalisme français est, me semble-t-il, ni plus ni moins que cette capacité qu'a la France de tolérer et d'accepter sur son sol plusieurs cultures, en favorisant leur contact et en accordant par surcroît, dans un élan d'humanisme et d'égalité, les mêmes droits aux citoyens qui en sont issus.

Pour ce qui est de la seconde question, j'estime, en revanche, que la notion de gestuelle francophone, au sens d'un ensemble de gestes, cohérent et homogène, transcendant les spécificités culturelles de chacun des pays francophones, n'existe tout bonnement pas : ces pays disposent chacun d'une gestuelle propre, nécessairement distincte. Ainsi, de même qu'on parle d'une gestuelle typiquement française, on parlerait d'une gestuelle proprement québécoise, proprement gabonaise, etc.

Pour ce qui est de la troisième question, il me semble que s'il existe, suivant les régions françaises, une variété de gestes et de mouvements corporels propres – et il en existe très certainement – la notion de gestuelle française ne peut s'entendre, dans un souci de réalisme et compte tenu des difficultés de recensement de l'ensemble des gestes ayant une coloration régionale, qu'au sens d'une gestuelle standard, commune à tous les Français et qui transcende les variétés régionales. C'est précisément cette gestuelle standard qui me semble devoir être intégrée dans l'enseignement du FLE dans nos universités.

J'ai pris conscience de cette nécessité très tôt, à mes propres dépens d'ailleurs. Alors que j'étais étudiant en France, je me souviens avoir été, notamment au début de mon séjour, médusé par certains gestes de mes camarades et amis français, dont je ne comprenais pas le sens. Ainsi, je ne comprenais pas ce que signifiait le geste qui consiste à mettre l'index sous l'un des yeux et à tirer la peau très délicatement vers le bas – geste très souvent assorti de l'expression « mon œil ! ». Ce n'est que bien plus tard que j'ai compris qu'il signifie le scepticisme que l'on peut éprouver face aux propos tenus par un autre locuteur.

Il en allait de même du geste, généralement désigné sous l'expression « avoir un verre dans le nez », qui consiste à placer un poing lâche devant son nez et à tordre celui-là légèrement vers la gauche en penchant délicatement la tête vers la droite. Ainsi, lorsque, à une question du type « Est-ce que tu as pu voir Untel à la sortie du bal ? », on répondait, par exemple : « Oui, je l'ai vu, il était d'ailleurs un peu [et on exécutait le geste] », je ne comprenais pas non plus la teneur de tels propos. Là encore, ce n'est que bien plus tard que

j'appris qu'exécuter ce geste au sujet d'une personne, signifie tout bonnement qu'elle est ivre.

Je me rappelle également ce geste, dont j'avais du mal à saisir la portée, qui consiste à plier la main droite le plus souvent et à frotter très légèrement le bas de la joue avec le dos des doigts dans une sorte de va-et-vient, de haut en bas et de bas en haut. Ce geste, habituellement assorti de l'expression *Quelle barbe!* est, en fait, utilisé à l'encontre d'une personne qui nous importune, nous ennuie ou nous irrite. Ou encore le geste qui consiste à mettre la main sur son front et, en effleurant celui-ci du bout des doigts, de la passer très rapidement de bout en bout pour marquer, je l'ai appris par la suite, un sentiment de dégoût ou de saturation ressenti vis-à-vis de quelqu'un ou de quelque chose. Il est généralement accompagné d'expressions de type: *J'en ai assez!* *J'en ai marre!* *J'en ai ras le bol!*, ou encore *J'en ai ras la casquette!* qui le décrit peut-être mieux.

Il y a encore ce geste qui, dans un premier temps, était pour moi aussi inintelligible que les gestes précédents, et qui consiste, au moyen de l'index droit, à dessiner une sorte de ligne droite, juste sous son nez; il décrit ostensiblement, comme je l'ai appris plus tard, l'expression française « passer sous le nez » qui signifie que l'on est passé à côté de quelque chose, que l'on a raté quelque chose, etc.

Soit enfin ce dernier geste qui consiste à former d'abord un **C** avec sa main et à presser ensuite les doigts et le pouce ensemble; très souvent assorti de l'expression *camembert!* (Exemple: « Tu n'y connais rien, alors camembert! »), il indique, je m'en suis rendu compte plus tard, le souhait que l'interlocuteur se taise.

Bref, il n'est pas utile, me semble-t-il, de multiplier davantage les exemples tant est patente, désormais, la nécessité d'intégrer la gestuelle dans les dispositifs pédagogiques FLE. Cela dit, et c'est sur ce point que j'aimerais insister à présent, cette nécessité en implique une autre: celle d'inscrire au préalable toute approche pédagogique dans une nouvelle conception de la communication; conception qui serait suffisamment large pour s'appliquer à toutes sortes de communication, verbale et non verbale¹.

1. La communication *non verbale*, par opposition à la communication *verbale*, désigne tout mode de communication n'ayant aucun recours au *verbe*, *i.e.* la parole. Les mimiques, les postures, les gestes, les intonations prosodiques, les choix vestimentaires, la coiffure, le maquillage, la position du corps, que sais-je encore, sont autant de supports potentiels de communication non verbale. Pour marquer la différence entre ces deux types de communication, *verbale* et *non verbale*, je me suis servi, dans une première version de ce travail, de la paire de concepts linguistique *vs* non linguistique. Mais, je m'en suis vite détourné: l'usage de ces deux concepts était quelque peu malheureux, car il revenait, en filigrane, à assigner un caractère linguistique aux seuls contenus ayant pour supports la parole. Or tout contenu, qu'il soit véhiculé par la parole ou autres, *i.e.* qu'il soit d'ordre verbal ou non verbal, s'articule nécessairement sur le langage, cela va sans dire. Rappelons à ce propos cette affirmation de Barthes (1964, p. 81): « tout système de signes se mêle de langage [...] il n'y a de sens que de nommé, et le monde des signifiés n'est autre que celui du langage » – affirmation qui, soit dit en passant, doit néanmoins être située par rapport à la question qui a souvent été débattue (et qui, d'ailleurs, de temps en temps, continue de l'être) de savoir qui de la linguistique ou de la sémiologie est subordonnée à l'autre. À ce propos, la position barthésienne, que je fais mienne, est sans équivoque: « La linguistique n'est pas une partie, même privilégiée, de la science des signes, c'est la sémiologie qui est partie de la linguistique: très précisément cette partie qui prendrait en charge les grandes unités du discours » (*ibid.*).

Adoption du modèle de la communication ostensive-inférentielle

Les contenus échangés lors des communications ordinaires, on vient de le voir, ne sont pas tous d'ordre verbal. Dans ces conditions, plutôt que d'inscrire la tâche pédagogique dans une conception exclusivement codique de la communication, plutôt lacunaire, il est de première urgence de souscrire à un autre modèle communicationnel qui soit à la fois codique et *inférentiel* : l'auditeur ne se contente pas de décoder le sens linguistique de l'énoncé, il *infère* le *vouloir-dire* du locuteur à partir à la fois de ce sens linguistique et du contexte. Or, un nouveau modèle de la communication a émergé, qui a précisément pour propriétés d'être général, universel et non spécifique au langage articulé – et qui, de ce point de vue, me semble tout à fait digne d'être adopté. C'est le modèle de la *communication ostensive-inférentielle* développé par Sperber et Wilson (1989).

Ce modèle part, en fait, d'une critique de la théorie de la signification initiée par Grice, notamment dans son article intitulé « Meaning » (Grice 1957), qui oppose deux types de signification : la signification naturelle et la signification non naturelle. Il y a signification naturelle, ou *indication*, lorsqu'un phénomène est mis en rapport avec un signe qui le manifeste sans qu'aucun raisonnement par inférence ne soit nécessaire – le signe et le phénomène ayant chacun une existence propre. Par exemple, la fumée est le signe naturel d'un feu : la fumée *indique* la présence d'un feu, et le feu existe indépendamment de l'interprétation qui est faite de la fumée. Il y a signification non naturelle, au contraire, lorsque l'interprétation d'un phénomène requiert un raisonnement par inférence. Ainsi, la communication verbale relève de la signification non naturelle, le vouloir-dire de l'interlocuteur n'ayant aucune existence en dehors du calcul inférentiel, *i.e.* de l'interprétation opérée par le locuteur.

Héritiers incontestables de Grice, Sperber et Wilson ont repris à leur compte la notion de signification non naturelle. Mais ils s'en sont sensiblement écartés (Moeschler et Reboul 1994), notamment par l'inscription de cette dernière dans un cadre communicationnel beaucoup plus large, qui déborde la communication verbale : c'est celui, précisément, de la communication ostensive-inférentielle (Sperber et Wilson 1989). Il correspond à l'hypothèse *modulariste* de Fodor (1986), qui milite en faveur d'une vision modulaire du fonctionnement cognitif du cerveau/esprit humain (Spelke 1990). Sperber et Wilson soutiennent, en écho au modularisme fodorien (qui subordonne la cognition humaine à deux types de systèmes, modulaire et central), que le traitement de l'information linguistique ou, plus rapidement, l'interprétation des énoncés met également en œuvre deux types de processus : d'abord, des processus codiques, pris en charge par le module spécialisé, un système périphérique affecté à l'analyse linguistique, puis des processus inférentiels pris en charge par le système central.

Soit, à titre illustratif, l'exemple suivant :

A - Je vous prépare un steak bien cuit ou à point ?

B - Je suis végétarien

Il est évident ici que l'interprétation complète de la réplique de B relève non pas seulement du module linguistique, l'analyse codique étant à elle

seule insuffisante, mais aussi du système central, qui, dans un raisonnement par inférence, opère en outre sur des éléments contextuels, en l'occurrence des connaissances de type: «lorsqu'on est végétarien, généralement on ne mange pas de viande», etc.

Postulant, lors des opérations d'interprétation, des processus codiques et des processus inférentiels, le modèle de la communication ostensive-inférentielle n'est pas restreint à la seule communication verbale (d'où d'ailleurs sa considérable portée sémiologique qui en fait un modèle très recommandé en pédagogie du FLE). Il s'applique également à la communication non verbale (Moeschler et Reboul 1998), l'interprétation du comportement ostensif, notamment, impliquant, outre un système périphérique – module spécifique au traitement de la gestualité –, un système central, siège des inférences.

Si, par exemple, selon une situation que l'on peut facilement imaginer, je suis en train de rouler tranquillement sur une route française et que, très brusquement, l'automobiliste qui me suivait me double, se met à klaxonner, me regarde avec insistance et fait des gestes répétés de sa main vers les roues arrière de ma voiture, je ne peux, me référant à un quelconque «code gestuel» (Bracops 2005), me limiter au seul contenu de son comportement ostensif, pour comprendre ce qu'il veut me communiquer. Je dois prendre pour prémisses à la fois ce qu'il me montre (*les roues arrière de mon véhicule*), et ce que je sais par ailleurs (*il se peut que ce soit un des pneus qui a crevé, voire même les deux; la crevaison peut être très dangereuse; en cas de crevaison, on s'arrête d'urgence pour procéder à des vérifications et réparer ce qui doit l'être, etc.*) pour obtenir, au terme d'un raisonnement par inférence, une conclusion (*il veut me faire comprendre qu'un des pneus, voire même les deux, présente (nt) une anomalie et que je ferais mieux de m'arrêter, etc.*).

Conclusion et perspectives

Pour gagner en efficacité et permettre ainsi à l'apprenant d'acquérir véritablement une compétence communicative, l'enseignement du FLE, notamment à l'université, me paraît devoir répondre au préalable à deux impératifs. Il faudrait d'abord se départir du modèle codique de la communication linguistique, sémantiquement «sous déterminé»: l'auditeur ne se contente pas de décoder le sens linguistique de l'énoncé, il infère le vouloir-dire du locuteur à partir à la fois de ce sens linguistique et du contexte. Pour marier, lors des opérations d'interprétation, des processus codiques et des processus inférentiels, le modèle de la communication ostensive-inférentielle me semble le plus approprié.

Il faudrait ensuite élargir l'enseignement classique du FLE, traditionnellement restreint au seul «travail sur la langue», à un «travail sur l'usage de la langue», mieux à même de favoriser chez l'apprenant la maîtrise des différents moyens de communiquer, dont, notamment, la gestualité: elle constitue une composante véritablement incontournable de la compétence de communication et elle doit, à ce titre, être intégrée aux dispositifs pédagogiques FLE.

Les possibilités d'intégration de la gestuelle française dans les dispositifs pédagogiques sont multiples. On peut, par exemple, entre autres activités éducatives très appropriées, envisager la projection de certains films ou pièces

de théâtres français et s'arrêter sur les gestes les plus significatifs exécutés par les personnages pour à la fois en expliquer le sens et montrer comment ils contribuent à la genèse du sens général de l'acte de communication. On peut aussi mettre sur papier, sous forme de dessins ou photos, certains gestes français comme ceux que j'ai évoqués (et beaucoup d'autres qu'il faudrait inventorier), et les présenter, assortis de leurs sens, aux apprenants. Ceux-ci devront, par la suite, en se référant continuellement à ces photos ou à ces dessins, les simuler et les pratiquer, dans une sorte de dialogue improvisé avec leurs camarades. On peut par ailleurs charger un apprenant de présenter les gestes, les autres devant alors les exécuter et en expliquer le sens, etc. Qu'il opte pour l'une ou l'autre de ces activités pédagogiques, l'enseignant tâchera chaque fois d'orienter les apprenants et de corriger les gestes inadéquats et fautifs. Il s'efforcera, de manière régulière, au moyen de tests d'évaluation appropriés, de s'assurer que les gestes sont bien intégrés et bien compris par les apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

AMRANI, Yousra. 2004. «L'agonie de la langue française au Maroc». Dans *La Gazette du Maroc*. 9 février 2004, n°354 [En ligne]. URL : <<http://www.lagazettedumaroc.com/articles.php?r=7&n=354>>.

BARTHES, Roland. 1964. «Eléments de sémiologie». Dans *Communications*. 1964, n° 4, *Recherches sémiologiques*. Paris: Seuil. Egalement disponible sur le portail Persée, url : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1029>.

BÉRARD, Evelyne. 1991. *L'Approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris: Clé International.

BOYER, Jacques. 2001. «Iconicité et gestes». Dans Cavé Chistian, Guaitella Isabelle, Santi Serge (dir.). *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*. Paris: L'Harmattan. Actes du colloque ORAGE 2001, Aix-en-Provence, 18-22 juin 2001. Pages 215-218.

BRACOPS, Martine. 2005. *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. De Boeck. (Coll. Champs Linguistiques).

BRIET Geneviève, BLONDEL Alain, COLLÈS Luc et al. 1998. *Que voulez-vous dire ?*

CALBRIS GENEVIÈVE. 1990. *The Semiotics of French Gestures*. Bloomington: Indiana University Press.

CALBRIS GENEVIÈVE. 1993. *Polysémie et variantes gestuelles*. Bruxelles: Degrés Editeur.

CALBRIS, Geneviève. 2001. «Principes méthodologiques pour une analyse du geste accompagnant la parole». Dans *Mots. Les langages du politique*. Décembre 2001, n° 67, *La politique à l'écran: l'échec ?* Pages 129-148. Egalement disponible sur le portail Persée: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_2001_num_67_1_2509>.

CALBRIS Geneviève, MONTREDON Jacques. 1986. *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris: Clé international.

CALBRIS Geneviève, PORCHER Louis. 1989. *Geste et communication*. Paris: Credif-Hatier. (Coll. LAL).

CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves (dir.). 2008. *Didactique du français: Fondements d'une discipline*. De Boeck Université. (Coll. Savoirs en pratique).

FATH, Nour-Eddine. 2009a. «Plaidoyer pour une approche sémiotique de la communication en classe FLE». Dans BERNOUSSI, Mohamed (dir.). *Actes du premier congrès de la recherche sémiotique au Maroc*. Université de Meknès, Faculté des Lettres et Sc. Humaines, 20-23 novembre 2008. Série Actes de colloque, 21. Pages 83-97.

FATH, Nour-Eddine. 2009b. «Déficit culturel et inaptitude interprétative en classe FLE: une approche cognitive». Dans *Synergies Pays Scandinaves*. 2009b, n°4, *Langue et culture* [En ligne]. Coordonné par Hanne Leth Andersen et Dorte Fristrup. Pages 43-55. URL: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Paysscandinaves4/fath.pdf>>.

FATH, Nour-Eddine. 2009c. «De la notion de contexte en didactique du FLE». Dans *Synergies Algérie*. 2009, n° 8, *Contacts et Contrastes de Langues* [En ligne]. Coordonné par S. Aouadi, J. Cortès et B. Benmoussat. Pages 33-44. URL: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie8/nour.pdf>>.

FODOR, Jerry A. 1986. *La Modularité de l'esprit. Essai sur la psychologie des facultés*. Traduit de l'anglais (États-Unis) par Abel Gerschenfeld. Paris: Éditions de Minuit. (Coll. Propositions). Parution originale en langue anglaise : MIT Press, 1983.

GRANDGUILLAUME, Gilbert. 1983. *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Maisonneuve et Larose, Paris 1983.

GRANDGUILLAUME, Gilbert. 1996. «La confrontation par les langues». Dans *Anthropologie et Sociétés*. 1996, vol.20, n° 2, *Algérie. Aux marges du religieux*. Sous la direction de R. Hadj-Moussa et M.-B. Tahon. Université de Laval. Pages 37-58. Également disponible sur le portail Érudit, url: <<http://id.erudit.org/iderudit/015414ar>>.

GRICE, H. Paul. 1957. «Meaning». Dans *The Philosophical Review*. July 1957, vol.66, n°3. Duke University Press / Cornell University. Pages 377-388. Également disponible sur <<http://semantics.uchicago.edu/kennedy/classes/f07/pragmatics/grice57.pdf>>.

GRICE, H. Paul. 1979. «Logique et conversation». Dans *Communications*. 1979, n°30, *La conversation*. Pages 57-72. Traduit de l'américain par F. Berthet et M. Bozon. Également disponible sur le portail Persée: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446>.

MC NEILL, David. 1992. *Hand and Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

MEUNIER Jean-Pierre, PERAYA Daniel. 2004. *Introduction aux théories de la communication: analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*. 2e édition revue et augmentée. Bruxelles: De Boeck Université. (Coll. Culture & Communication). (Première parution 1993).

MOÂTASSIME, Ahmed. 1992. *Arabisation et langue française au Maghreb*. Paris: PUF. (Coll. Tiers-monde).

MOESCHLER Jacques, REBOUL Anne. 1994. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris. (Coll. Seuil).

MOESCHLER Jacques, REBOUL Anne. 1994. *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris: Seuil. (Coll. Points Essais).

MOESCHLER Jacques, REBOUL Anne. 2006. «Compréhension, pragmatique et argumentation». Dans SABAH, Gérard. *Compréhension des langues et interactions*. Paris: Hermès. Pages 113-139.

MORLAT, Jean-Marcel. «La gestuelle française et l'Internet : sitographie». Dans *ÉduFLE.net*. [En ligne]. URL : <<http://www.edufle.net/La-gestuelle-francaise-et-l->>, mis en ligne le 23/6/2007, consulté le 10 /1/2010.

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain. 1997. *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

SABAH, Gérard. 1989. *L'Intelligence artificielle et le langage*. Vol. 2, *Processus de compréhension*. Paris : Hermès.

SPELKE, Elizabeth S. 1990. «Principles of object perception». Dans *Cognitive Science*. January-March 1990, vol. 14, n° 1. University of Texas-Austin / Cognitive Science Society. Pages 29-56. Eglement disponible dans les archives en ligne de la revue : <<http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/1990v14/i01/p0029p0056/MAIN.PDF>>.

SPERBER Dan, ORIGGI Gloria. 2005. «Qu'est-ce que la pragmatique peut apporter à l'étude de l'évolution du langage?». Dans HOMBERT, Jean-Marie (dir.). *Aux origines des langues et du langage*. Paris : Fayard. Pages 236-253.

SPERBER Dan, WILSON Deirdre. 1989. *La pertinence. Communication et cognition*. Traduit de l'anglais par A. Gerschenfeld et D. Sperber. (Coll. Propositions). Parution originale en anglais : 1986.

RÉSUMÉ

Pour bien communiquer en langue étrangère, il ne suffit pas de connaître le seul système linguistique de cette langue, *i.e.* son lexique, sa syntaxe et sa sémantique. Il faut également être en mesure de mobiliser des informations contextuelles, dont certaines se rattachent spécifiquement à la gestuelle française. Sous peine, donc, d'être dans l'impossibilité de comprendre le sens de certains actes de communication, un apprenant en classe FLE doit être en mesure d'identifier, reconnaître et interpréter correctement *le gestuel les accompagnant*. D'où la nécessité, que cherche à corroborer cet article, d'élargir l'enseignement classique du FLE, traditionnellement restreint au seul « travail sur la langue », à un « travail sur l'usage de la langue », mieux à même de favoriser chez l'apprenant la maîtrise des divers moyens de communiquer – dont, notamment, la gestualité.

MOTS CLÉS

Contexte, communication, cognition, gestualité française, didactique FLE, compétence communicative.

Résolang

Revue publiée par les Revues de l'Université d'Oran

Numéros parus

N° 1 – 1er semestre 2008

N° 2 – 2e semestre 2008

N° 3 – 1er semestre 2009

N° 4 – 2e semestre 2009

N° 5 – 1er semestre 2011

À paraître

N° 6/7 – 2e semestre 2011

N° 8 – 1er semestre 2012

Sommaires et appels à contributions disponibles sur :
<http://sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php>

Achévé d'imprimé en juin 1011
sur les presses de l'imprimerie Manguin
18, place du 1er novembre, 09000 Blida

ISSN 1112-8550

IMPRIMÉ EN ALGÉRIE (*printed in Algeria*)

LES CONTEXTES

Mohammed Saleh AL-GHAMDI

Le discours occidental dans le discours des intellectuels Saoudiens : le cas d'Abdullah Al-Ghazami

Rajjaa AL-TAMIMI SUBHI

Le dialogue interculturel à travers le contexte architectural : Michel Butor

Samia BEDDEK

Les co(n)textes des slogans publicitaires

Cas d'étude : le journal *El Watan*

Nedjma BENACHOUR

Voyage et bénéfice littéraire :

L'exemple de Théophile Gautier. Constantine visitée au XIX^e siècle

Rachida BENGHABRIT

Le discours du témoignage dans *La Femme sans sépulture*

Nour-Eddine FATH

Contexte, gestualité et processus cognitifs en classe FLE

Vassiliki KELLA

Les conditions du cadre d'échange :

le cas du meeting électoral en Grèce

Konan Roger LANGUI

Senghor, contrastes et constances d'un engagement littéraire au sein de la négritude

Belkacem MEBARKI

Ce que le jour doit à la nuit. Père et repères

Rahmouna MEHADJI

La moralité sexuelle au service d'un ordre masculin dans les contes populaires algériens

Hadj MILIANI

Des langues et des pratiques de lecture en Algérie : éléments pour une analyse

Nadia OUHIBI-GHASSOUL

Approche du personnage romanesque par le biais de l'onomatopée : *Timimoun* de Rachid Boudjedra

Blandine VALFORT

Errances de l'herméneute face à la littérature francophone maghrébine

Abderrahmane ZEKRI

Les paramètres contextuels et extratextuels en classe de langue russe

Djamel ZENATI

Sens et forme en contexte :

le verbe « frapper » entre polysémie et polytaxie

Yamina ZINAÏ

Mode d'existence et de production de la revue *Algérie Littérature/Action*

ISSN 1112-8550