

## **Initiation Aux Pratiques de la Communication**

**Saad Haddad and Mohammad Al-Khateeb**\*

### **Résumé**

Un didacticien doit être capable de diversifier ses moyens et ses fins pour pouvoir satisfaire les exigences de publics différents. Il faudrait que l'enseignement soit mieux adapté et plus centré sur les besoins langagiers du public auquel il est destiné. Afin d'établir un cours du français destiné à un public professionnel, nous espérons pouvoir proposer quelques activités pédagogiques qui favorisent des tâches communicatives et préparent les futurs professionnels à mieux communiquer et réagir convenablement en fonction des situations de communication. Pour cela il est important d'introduire en classe de langue des techniques d'enseignement permettant l'implication personnelle dans des situations se rapprochant du réel. Dans cette perspective, la mise en scène sous forme de jeux peut être un outil parmi d'autres qui permet à l'apprenant de développer ses attitudes ses aptitudes et ses comportements communicatifs verbaux et non verbaux en langue étrangère.

### **Introduction**

La didactique des langues étrangères qui a longtemps privilégié un objectif à caractère culturel/littéraire, se trouve aujourd'hui face à un autre type de public, plus conscient que le public d'autrefois du fait que l'apprentissage des langues étrangères ne se fait plus pour des raisons de prestige social.

Ce public est celui des professionnels désirant ou devant apprendre une langue pour répondre aux besoins communicatifs de tel ou tel métier.

Ainsi, la didactique doit être capable de diversifier ses moyens et ses fins pour pouvoir satisfaire les exigences de publics différents. En d'autres termes, pour favoriser l'apprentissage des langues sur objectifs spécifiques, il faudrait que l'enseignement soit mieux adapté et plus centré sur les besoins langagiers du public auquel il est destiné.

Un enseignement formulant ses objectifs en termes de compétence communicative se doit de définir des contenus prenant en compte l'ensemble des compétences nécessaires à la maîtrise des comportements sociaux visés.

Afin d'établir un cours du français destiné à un public professionnel, nous espérons pouvoir proposer quelques activités pédagogiques qui favorisent des tâches communicatives et préparent les futurs professionnels à mieux communiquer et réagir convenablement en fonction des situations de communication.

Dans une étape finale de l'enseignement, l'apprenant est supposé acquérir une compétence linguistique et culturelle optimales pour pouvoir communiquer en français dans sa vie professionnelle. Pourtant, il arrive que le "*bon*" étudiant, qui maîtrise bien la langue, soit pris de panique et ne communique pas vraiment, une fois placé en situation réelle de communication. Cette panique peut être attribuée au manque d'entraînement, car dans la communication quotidienne, on ne prend pas la parole seulement pour constater un état de fait ou demander des informations. L'interaction verbale a des enjeux qui ne sont pas toujours strictement référentiels.

Afin de préparer l'apprenant à faire face aux réalités linguistiques et culturelles différentes, et à être autonome, il est important d'introduire en classe de langue des techniques d'enseignement permettant l'implication personnelle dans des situations se rapprochant du réel. Dans cette perspective, la mise en scène sous forme de jeux peut être un outil parmi d'autres qui permet à l'apprenant de développer ses attitudes, ses aptitudes et ses comportements communicatifs verbaux et non verbaux en langue étrangère.

## **1. Jeu et pédagogie**

Fait plus intéressant, le jeu, beaucoup mieux que les exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue. L'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique que la répétition et la mémorisation par cœur du célèbre "*dialogue en situation*". La langue dans le jeu aide l'apprenant à exprimer ce qui correspond à un besoin ou à un désir d'expression, elle l'implique dans ce qu'il dit et fait. Notre intérêt est donc d'explorer plus à fond l'intégration du jeu dans une procédure d'apprentissage du français.

## **2. La communication mise en jeu: simulation et jeu de rôle**

Nous traiterons ici de jeux apparentés au théâtre, c'est-à-dire de l'animation de scènes avec des personnages en interaction verbale et non verbale, quel que soit le degré de structuration ou, au contraire, de spontanéité du jeu (règles, textes, canevas, attribution de rôles) ou l'implication personnelle des participants dans les scènes qu'ils jouent. L'apprenant dans tous ces jeux doit jouer à être quelqu'un, y compris lui-même, et non pas jouer quelque chose (cartes, devinettes, etc.)

### ***Principes de base des jeux***

Nous retenons ici deux principes de base proposé par J. M. CARE<sup>1</sup> pour le choix ou l'élaboration de jeux qualifiés de communicatifs:

- ✂ L'information manquante ou le puzzle informatif: si un joueur *B* détient une information dont un joueur *A* a absolument besoin pour accomplir une tâche *X*, il est indispensable que *A* et *B* communiquent;
- ✂ L'insatisfaction programmée: les joueurs sont momentanément placés dans une situation insatisfaisante: ils ont un problème à résoudre, et la communication est interrompue. C'est par le biais du langage qu'elle va pouvoir reprendre.

Un jeu peut donc avoir des avantages non négligeables sur certaines techniques d'expression mais il est important, dès l'instant où l'on introduit une activité ludique dans l'apprentissage, de bien en formuler les règles<sup>2</sup>:

- ✂ un bon jeu a des règles précises: celui qui y joue sait où il va, pourquoi et comment;
- ✂ un bon jeu peut favoriser un emploi réaliste de la langue;
- ✂ un bon jeu est en principe créatif, c'est-à-dire qu'il doit placer le joueur en face d'un problème réel à résoudre.

#### **2.1. Simulation**

La simulation, selon J. M. CARE, est « *la reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation problème: cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, conflit à arbitrer. Apprendre à gagner est un des objectifs pédagogiques principaux de ce type de jeu* »<sup>3</sup>.

La simulation obéit à un canevas relativement précis et réglé à l'avance, même si les participants doivent y faire preuve d'initiative et si la ou les solutions apportées au problème dépendent d'eux. Le cas ou les situations qui servent de support à la simulation sont documentés par un matériel d'appoint: description de la situation, données précises.

Pour F. DEBYSER, la simulation en formation est un « *procédé pédagogique qui consiste à reproduire à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et le savoir-faire qu'il cherche à acquérir* »<sup>4</sup>

Nous nous intéressons donc aux études de cas plus centrées sur le comportement humain donnant au langage une fonction moins strictement

référentielle et opératoire, dans la mesure où elles introduisent des types de discours plus variés, rationalisés ou affectifs, argumentatifs ou persuasifs, etc. Par le biais de ce jeu, l'apprenant aura l'occasion de s'entraîner et de faire *comme s'il* se trouvait devant une situation réelle. Le cas peut se présenter lorsqu'on peut imaginer et reconstituer des situations de communication dans lesquelles se trouvera réellement l'étudiant. Ces simulations nous semblent avantageuses, surtout dans l'apprentissage du français dans le cadre professionnel.

Prenons comme exemple des situations touristiques: pour le personnel du tourisme qui doit entrer en contact avec des touristes français, il est assez facile d'imaginer des situations réelles de communication où la connaissance et l'utilisation du français répondent à un besoin immédiat: transmettre des informations sur les programmes proposés, donner des renseignements, conseiller, déconseiller, etc., simulations qui ont toutes pour objet d'aider l'apprenant à s'exprimer dans ces situations-là.

## 2.2. Jeu de rôle

Quant aux *jeux de rôle*, c'est « *l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulière autre que le cours de langue lui-même, sans consigne autre que l'indispensable nécessaire pour le point de départ* »<sup>5</sup>. Ces activités vont justement permettre l'improvisation dans des situations moins "visibles", qui sortent du conformisme habituel des apprenants.

Dans ces jeux de rôle, les étudiants sont amenés, selon leur tempérament, à réagir dans des situations données. Plus les scènes jouées s'orientent vers le théâtre de la spontanéité, plus l'implication des étudiants peut être naturellement sollicitée, ce qui a l'avantage pédagogique de susciter des besoins expressifs réels non plus limités mais personnels. Pourtant, il est possible de pratiquer des exercices préparatoires aux jeux de rôles. Ces exercices, ou jeux de rôles précontraints, mettent en relation une situation et un emploi privilégié de certaines formes structurales.

Prenons l'exemple de l'emploi du conditionnel dans l'expression de l'hypothèse. Un jeu de rôle précontraint consiste à imaginer par exemple une situation dans laquelle on ne sait pas exactement ce qui se passe: "*un client ne vient pas prendre son billet d'avion*", "*on attend un invité depuis une heure*", "*un touriste a manqué son rendez-vous*", etc.

Cette technique assez fortement structurale est recommandée en langue étrangère avant de passer à des jeux de rôles plus spontanés, car elle place l'apprenant dans une situation où des éléments structuraux peuvent être réutilisés dans des scènes plus libres donnant déjà l'occasion de jouer des scènes vivantes avec une certaine possibilité d'improvisation.

### 3. La mise en œuvre des jeux en classe de français

En mettant l'accent sur la compétence de communication, les simulations et les jeux de rôle nous apparaissent comme des techniques pédagogiques particulièrement adaptées pour faire expérimenter à l'apprenant des situations de communication où les actes de parole et les fonctions discursives (par exemple l'enchaînement des énoncés dans une argumentation) sont mieux "*mis en scène*" que dans des exercices formels ou dans la répétition et l'explication d'un dialogue. Cependant, l'utilisation de jeux avec les étudiants exige une bonne préparation de la part de l'enseignant qui doit tenir compte des habitudes d'apprentissage des apprenants.

#### 3.1. Objectifs pédagogiques

Dans ce contexte, le recours à des jeux a un triple objectif:

- ✦ *S'entraîner réellement en vue du futur métier*: faire expérimenter à l'apprenant linguistiquement et culturellement des situations de communication où les actes de parole et les fonctions discursives sont "*mises en scène*" dans un contexte d'imitation du réel nous paraît indispensable comme exercice d'entraînement. On doit savoir jouer plusieurs situations mettant en scène un professionnel, par exemple un réceptionniste, selon les situations de communication: réceptionniste qui informe, qui réserve, qui conseille, etc. La communication mise en jeu amène l'apprenant à développer sa compétence discursive. Certains jeux mettent en situation d'énonciation adéquate l'emploi fonctionnel de la langue dans des actes de parole et dans des interactions langagières dont la répétition ici est largement plus pédagogique que leur simulation dans des échanges plus scolaires ou plus structuraux.
- ✦ *Evoluer vers une logique de communication exolingue* en ayant pris conscience de la spécificité du public français, ce qui revient à apprendre à structurer l'événement de communication d'une autre manière (notion d'argumentation, rigueur du discours, aspects logiques "*à la française*")
- ✦ *Evoluer vers une certaine autonomie*: maîtrise de soi, développement personnel, rapidité d'intervention, communication avec autrui, dépassement de la timidité.

### **3.2. Motivation du public spécifique**

Il est important de souligner que le public visé est celui qui apprend le français dans un but professionnel bien précis. Il est naturel que sa motivation de départ soit beaucoup plus grande que celle d'un autre public.

A notre avis, les apprenants sont fortement motivés par leurs besoins professionnels, ce qui les incite à participer aux jeux leur permettant de s'habituer aux situations de contact avec des touristes et de développer leur compétence de communication en français.

### **3.3. Formation de l'enseignant**

Afin de réaliser les tâches communicatives en classe, l'enseignant doit accepter de changer de rôle. Il devient un animateur ou organisateur qui aide l'apprenant à jouer et à s'exprimer en le conduisant petit à petit vers l'autonomie. Pour atteindre ce but, il est important que l'enseignant connaisse suffisamment les techniques et le déroulement des jeux. Par ailleurs, il ne faut pas négliger les habitudes d'apprentissage et les difficultés particulières des apprenants dans la mise en œuvre de jeux qui demandent notamment la bonne volonté et la participation active de l'apprenant. Il faut attirer l'attention de l'enseignant sur la psychologie de l'apprenant et la question de l'ambiance de la classe: comment briser la timidité? Comment encourager les participants à collaborer? Il nous semble utile que l'enseignant observe depuis le début le caractère des apprenants afin de mieux connaître leurs comportements. Certains sont aptes à jouer, tandis que d'autres ont besoin de plus de temps pour s'adapter. Ces remarques nous amènent à souligner que la mise en place des jeux dans ce contexte particulier exige non seulement une compétence technique de la part de l'enseignant, mais également une compétence relationnelle. Sa compréhension et son encouragement sont nécessaires pour sécuriser l'apprenant dans l'application de ces nouvelles techniques.

### **3.4. Travail de préparation et techniques de classe**

Les pratiques des jeux en classe réclament énormément de travail de préparation afin d'atteindre leur but communicatif. Commençons par préciser les objectifs et la compétence visée. Quels moyens linguistiques, consignes, sont déclencheurs? Quel doit être le déroulement de la séance? Chaque phase doit être préparée de manière à développer progressivement la capacité à utiliser le français pour "*faire quelque chose*". Il est nécessaire, par exemple, de choisir le type de jeu en fonction des situations travaillées: prévues ou imprévues, jeu de rôle ou simulation. Il faut également préparer l'étape de l'évaluation: pour quels objectifs, quand et comment?

Nous ne doutons pas que, si ce travail est effectué méthodiquement, les jeux de rôle rempliront leur fonction dans le parcours d'apprentissage de notre public.

#### **4. Utilisation des documents authentiques**

Si l'apprenant veut communiquer efficacement, il doit acquérir une plus grande capacité de compréhension que d'expression. Il doit être capable de comprendre les locuteurs très différents, qui lui imposent des niveaux de langue, des débits, des prononciations présentant une réelle diversité. Il doit donc, dans l'enseignement, être confronté à cette variété, que seule permet l'utilisation de documents authentiques.

##### **4.1. Les dialogues enregistrés**

Il est important, en effet, de mettre les apprenants en contact le plus tôt possible avec la richesse et la variété de la langue cible et de réduire autant que possible l'écart entre la langue enseignée et la langue que l'on utilise en situation réelle. Dans cette optique, on fait écouter aux apprenants des dialogues enregistrés dans des restaurants (situation serveur/client), des agences de voyages (situation employé/client) ou des hôtels (situation hôtesse d'accueil/client). Et si l'apprenant possède un magnétophone, il peut utiliser ces dialogues enregistrés comme exercice d'écoute. Ainsi, cela lui permet de s'entraîner de façon autonome, hors de la salle de classe, à la compréhension orale.

Mais l'utilisation d'un dialogue enregistré obéit à certains impératifs, en effet, un dialogue enregistré doit:

- présenter une qualité sonore satisfaisante, qu'il est parfois difficile d'obtenir quand on enregistre les locuteurs à leur insu;
- impliquer le minimum de présupposés, de sorte que l'interprétation du dialogue enregistré n'exige pas la connaissance de données contextuelles étrangères au public;
- offrir un certain intérêt pour le public et renforcer sa motivation;
- favoriser une meilleure compréhension du monde dans lequel vivront les apprenants.

Selon S. MOIRAND<sup>6</sup>, l'analyse des discours recueillis permet d'établir des inventaires d'objectifs communicatifs à atteindre en terme de situations, d'interactions, d'indices d'énonciation, de fonction de communication, de marque de cohésion et de notions (lexicales et grammaticales). L'auteur donne l'exemple d'une formation en langue de standardiste de services internationaux où le correspondant étranger demande un numéro de téléphone. L'ensemble des discours recueillis se trouve dans le schéma conversationnel de base suivant:

- \* Je voudrais téléphoner au..., en... (pays)
- \* Vous avez le numéro?
- \* C'est le... (numéro)
- \* Le...? (numéro)
- \* C'est ça, à..., au..., en.... (ville, pays)
- \* Très bien
- \* Merci

Il s'agit d'une situation d'échanges verbaux par le canal du téléphone. En terme de communication, l'apprenant doit, au minimum, apprendre à repérer les actes de demande, retenir l'objet de la demande (le numéro de téléphone, le lieu) et savoir formuler en interaction les actes de requête, de demande de confirmation, de répétition et de vérification. Lors de la détermination des contenus d'enseignement, on sera amené à différencier des activités (comprendre/parler au téléphone, distinguer/prononcer des chiffres, épeler, etc.) et des fonctions de communication (savoir interpréter les formulations directes et indirectes de la requête, de la vérification, etc.). Ainsi, comprendre les chiffres en langue étrangère et les identifier, en tenant compte des différences de prononciation probable des interlocuteurs devient un objectif d'apprentissage qu'il ne faut pas négliger ici. Cet objectif d'apprentissage implique une activité qui met en jeu en priorité le développement des capacités de discrimination auditive en langue étrangère. On peut faire acquérir ces capacités dans bien d'autres situations que celles de la conversation téléphonique.

L'utilisation des dialogues enregistrés va nous aider à initier les apprenant à la prosodie du français, c'est-à-dire à l'intonation, et à l'accent dans la prononciation des mots français. Les "erreurs" de prononciation de certains éléments segmentaux, comme l'articulation, ne seront "corrigées" que dans la mesure où le message émis devient incompréhensible. Dans cette perspective, on corrige l'erreur de prononciation et l'intonation qui risquent de bloquer la compréhension chez l'interlocuteur. L'exactitude phonétique est mise en place par la répétition et la correction collective.

Les dialogues enregistrés gardent tout au long du programme une place importante, mais leur emploi n'est pas systématique. Leur degré d'authenticité et la nature de leur exploitation varient en fonction du niveau atteint par les apprenants à l'intérieur du processus d'apprentissage.

On devra, bien sûr, établir une progression des situations présentées par les dialogues. Par exemple, si l'on veut proposer un dialogue entre un personnel d'une agence de voyage et un client, on part d'abord de situations stéréotypées avec des demandes appelant une satisfaction ponctuelle (demande d'horaire, de



réservation, etc.) pour arriver ensuite à des "*situations problèmes*" (perte de bagages, train manqué, réservation oubliée, etc.)

En fin d'apprentissage, on peut exploiter deux types de situations à l'intérieur d'une même unité pédagogique: l'organisation complète d'un voyage débouche, par exemple, dans un second temps, sur un appel téléphonique du client ayant manqué sa correspondance ou dont la réservation d'hôtel n'a pas été enregistrée. En nous appuyant sur ces types de situations, on organise un jeu de rôle (à partir d'un canevas fourni par le professeur), pour voir alors si, à l'issue de la formation, l'apprenant est en mesure:

- d'exprimer une demande (demande de répétition ou de renseignement complémentaire);
- de fournir un renseignement (oralement);
- de fournir un service (réservation de billet, notation écrite d'un itinéraire).

La formation de cette compétence (fournir des renseignements) se fera suivant une progression assez stricte. Nous allons à cette fin proposer aux apprenants des exercices d'expression orale en prévoyant des étapes: répondre à des questions fermées, puis à des questions plus ouvertes. Cette progression se fonde sur la variation de deux cordonnées:

- ✧ Questions thématiques (nous appelons "*questions thématiques*" celles qui se rattachent à un secteur très précis de l'activité professionnelle: prix d'une chambre d'hôtel, horaire d'avion, etc.);
- ✧ "*L'ouverture*" des questions (suivant que la question appelle une réponse précise ou bien une réponse plus libre de la part de l'employé).

On trouvera, ci-dessous, quelques exemples de questions:

☞ Questions fermées (thème très restreint)

- \* "*A quelle heure part l'avion pour Paris? "*
- \* "*A quelle heure arrive le vol Air France? "*
- \* "*Combien de temps dure l'escale à Rome? "*

☞ Questions ouvertes (pas de thème précis)

- \* "*J'ai trois jours devant moi, qu'est-ce que je peux faire? "*
- \* "*Mademoiselle, j'ai manqué mon avion pour Paris, que dois-je faire maintenant? "*

Ce type de question appelle une réponse à la fois plus ouverte et beaucoup plus élaborée au niveau de l'argumentation (la psychologie du client devant aussi être prise en compte).

Un certain nombre d'exercices peuvent servir à renforcer la compétence de communication dans le domaine des "réponses libres".

A ce stade, l'exploitation de documents authentiques écrits tirés du contexte professionnel devient essentielle.

#### **4.2. Utilisation de documents authentiques écrits**

L'utilisation de documents authentiques écrits doit être privilégiée parce que ceux-ci présentent les caractéristiques de la langue quotidienne et apportent plus d'éléments que les documents fabriqués. Ils permettent de mettre en relation la langue et la culture. Selon S. MOIRAND, il s'agit de « *mettre en œuvre au cours de langue des activités "authentiquement" communicatives en privilégiant désormais les termes d'interaction d'apprentissage interactif* »<sup>7</sup>. Il faut utiliser des textes accompagnés de référence (ex: le thème, l'année, etc.) et penser également aux connaissances antérieures des apprenants. Si ces derniers sont débutants, il faut choisir des documents brefs, présentant une structure homogène. Avec des apprenants plus avancés, on peut utiliser des documents plus longs et plus variés.

E. ROULET souligne les avantages de l'utilisation de documents authentiques: « *A ce niveau, l'apport des documents authentiques est double: d'une part, il permet à l'apprenant de découvrir et d'acquérir la langue seconde à propos de situations, d'événements, de thèmes qui le concernent et l'intéressent directement, soutenant ainsi sa motivation (sans doute est-ce même la manière d'apprendre efficacement une langue seconde !); d'autre part, il offre à l'apprenant une image authentique et riche d'un autre mode de vivre, qui peut contribuer à développer une attitude favorable à l'égard de celui-ci et de la langue seconde* »<sup>8</sup>.

Les documents authentiques supposent une analyse pré pédagogique, avant leur exploitation en classe. Cette étude permet, d'une part, de faire l'inventaire complet des éléments linguistiques, communicatifs et civilisationnels, et de placer le document dans sa perspective sociologique de production, et, d'autre part, elle amène les enseignants à bien comprendre les fonctionnements d'un texte et les conduit vers des pistes possibles pour l'exploitation en classe.

Quant au choix des documents, les enseignants peuvent introduire le guide touristique comme matériel pédagogique qui donne des informations nécessaires sur les lieux de visite, les activités quotidiennes du touriste, la culture, le mode de vie du pays, etc. Ils ont la possibilité également d'utiliser les brochures et les catalogues d'agences de voyage, afin de sensibiliser les apprenants à observer comment sont présentés et traités dans ces documents l'espace, le temps,

l'hébergement, le style de visite, les photos, les choses à connaître, les informations utiles, etc.

La formation à la vie professionnelle exige des conditions d'apprentissage très proches de la réalité. L'utilisation des documents authentiques, tels que les catalogues, les brochures d'agences de voyage, les affiches publicitaires, les cartes postales, etc., est un moyen de mettre les apprenants en contact avec le monde du tourisme.

#### 4.3. Le vocabulaire du tourisme

Une autre application pouvant être tirée de l'utilisation des documents authentiques (guide touristique, brochure, catalogues d'agences de voyage, etc.) est l'apprentissage du vocabulaire. Le vocabulaire du tourisme se trouve aux confins de divers domaines ou d'un ensemble d'activités différentes: le voyage (transport), l'hôtellerie (restauration), l'histoire et la géographie (histoire de l'art), la publicité (commerce), le sport et les loisirs. Il s'agit de microsystemes à l'intérieur d'un ensemble beaucoup plus grand qui est le domaine de la réalité. Le rôle de la langue, c'est de nommer cette réalité. Le vocabulaire du tourisme est tributaire de l'évolution de tous les domaines cités. Même si l'on ne peut pas le considérer comme un vocabulaire spécifique (tel que le vocabulaire technique de la médecine, de l'aviation, etc.), le vocabulaire du tourisme possède ses traits caractéristiques, tels que: « *suppressions des prépositions, des mots de liaison, et nombreuses créations de mots composés, à la façon d'autres langues (avec ou sans trait d'union)* »<sup>9</sup>. Il est important de sensibiliser les apprenants à l'évolution des mots. Car ils sont les reflets fidèles d'une société et de son idéologie. Ils évoluent, tout comme notre façon de voyager ou de découvrir un pays. Dans la créativité lexicale, L. GILBERT écrit: « *la langue s'enrichit d'une formation nouvelle que lui imposent les nécessités du commerce et de l'industrie. Ceux-ci ont besoin d'expressions courtes, dégagées, autant que possible, de prépositions gênantes et le plus souvent, inutiles* »<sup>10</sup>

Voici quelques exemples de classement du vocabulaire du tourisme qui illustrent la pensée de L. GILBERT. Les apprenants pourront allonger cette liste à la demande de l'enseignant, en consultant les brochures et les catalogues d'agences de voyage:

- ❶ Les mots composés dans lesquels sont exclues les prépositions de lieu (origine, provenance)

*Exemple:* du côté ville  
avec vue mer  
avec vue parc  
Paris/ Paris  
etc.

② Les mots composés de type substantif + adjectif:<sup>11</sup>

*Exemple:* marché flottant  
arcades commerciales  
dîner oriental  
petit déjeuner anglais  
whisky local  
bar américain  
etc.

③ Les mots composés de type adjectif + substantif

*Exemple:* le nouveau parcours  
le grand café  
etc.

④ Les mots composés de type substantif + substantif

*Exemple:* circuit découverte  
aller-retour  
chauffeur-guide  
salle-terrasse  
bar-picine  
dîner-spectacle  
etc.

⑤ Les mots formés par préfixation

*Exemple:* minibus  
mini-circuit  
mini-séjour  
mini-golf  
supermarché  
etc.

⑥ Dérivation syntagmatique. Il s'agit d'unités syntagmatiques avec joncteurs:  
les schémas les plus fréquents sont:

substantif + de + substantif  
et  
substantif + à + substantif

*Exemple:* haut de gamme

boîte de nuit  
bar de plein air  
etc.

et

hôtel à piscine  
marché-à-souvenir  
bazar à découverte  
etc.

### ⑦ Les emprunts:

L. GILBERT définit le mot "emprunt" comme suit: « l'emprunt est un phénomène linguistique dont l'étude va de pair avec l'histoire de la formation d'une langue. Aucun peuple, en effet, n'a pu développer une culture entièrement autochtone, à l'abri de tout contact avec d'autres peuples, qu'il s'agisse de guerres ou de relations économiques [...] »<sup>12</sup>. Autrement dit, l'emprunt est un procédé par lequel une langue s'incorpore un élément significatif d'une autre langue.

Exemples:

fast-food	}	(empruntés à l'anglo-américain)
week-end		
snack		
cafétéria		(emprunté à l'espagnol)
pizzeria		(emprunté à l'italien)
méchoui		(emprunté à l'arabe)

Il ne s'agit pas ici de faire une étude sur les emprunts. Les exemples que nous avons cités ne sont qu'une illustration des emprunts dans le vocabulaire du tourisme.

## 5. Apprentissage du vocabulaire

Dans notre développement sur les documents authentiques, tels que les guides touristiques et les catalogues d'agences de voyage, nous avons parlé de l'utilisation massive d'emprunts et de mots composés. On peut, en effet, noter que c'est le lexique qui supporte directement et le plus souvent le poids de la réalité extra-linguistique. Il en résulte un problème de compétence lexicale que J. TOURNIER tente d'élucider quand il écrit: « le degré de compétence lexicale semble varier davantage d'un individu à l'autre que le degré de compétence

*grammaticale. Peut-être pourrait-on même montrer qu'il augmente avec l'âge, chez le même individu, dans la mesure où s'élève en même temps son niveau socioculturel; mais dans ce cas l'expérimentation serait encore difficile à réaliser[...] »<sup>13</sup>*

Mais, quelles que soient les conclusions auxquelles on aboutisse sur ce point précis, il est bien évident qu'aucune méthode ne dispensera jamais d'un apprentissage lexical. L'apparition des mots est toujours déterminée par la situation et la thématique. Mais si l'apprenant ne parvient pas à utiliser ces mots nouveaux pour communiquer, c'est parce qu'en général, on traite le mot isolément, sans mode d'emploi contextuel ni situationnel.

Dans une perspective d'accès à la compétence communicative, on ne peut plus fermer les yeux sur cette absence de référenciation du mot à apprendre. Il faut tenir compte des éléments tant linguistiques qu'extra linguistiques, qui conditionnent son usage. A ce propos, R. GALISSON souligne que « *comme la compétence communicative résulte d'une maîtrise du code et de son emploi en situation, ce serait encore réduire l'outil langagier que de décrire les caractéristiques d'emploi en situation des mots (références extra linguistiques), sans décrire conjointement leurs caractéristiques d'emploi en contexte (références*

*linguistiques), lesquelles dépassent largement ce que grammaire et dictionnaire réunis divulguent de leur fonctionnement. Ce n'est que par la maîtrise de cette double dimension (extra linguistique et linguistique) que l'apprenant passera d'un savoir énoncif à un savoir-faire énonciatif »<sup>14</sup>*

Le fait de vouloir globaliser l'approche des textes, de privilégier le tout au détriment de la partie, d'aller à l'essentiel plutôt que de s'intéresser au détail amène les tenants de l'approche fonctionnelle à manifester très peu d'intérêt pour l'étude des mots. Pourtant l'apprenant a toujours besoin de se rassurer et de vérifier qu'il ne s'est pas fourvoyé. Or, c'est en partie la connaissance du sens des mots qui lui donne l'assurance indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il conviendrait aussi de faire la distinction entre la compétence lexicale *active* et la compétence lexicale *passive*. On peut en tout cas bien imaginer un usager capable de décoder un mot isolé quand il le rencontre pour la première fois, alors qu'il n'aurait peut-être pas été capable de le produire lui-même. Le problème de la compétence productive semble plus difficile à résoudre que celui de la compétence réceptive, comme le constate R.GALISSON: « *même si l'acte de parole et la notion deviennent non seulement des unités d'analyse, mais également des unités de présentation de la langue à maîtriser, elles ne sauraient*

*se substituer aux mots lors du passage de l'intention de communiquer à la réalisation du discours [...] »<sup>15</sup>* d'où l'urgente nécessité de faire quelque chose pour préserver des mots en mémoire.

L'accès au vocabulaire exige nécessairement, de la part de l'apprenant, l'observation et la connaissance d'un certain nombre de faits:

« **A)** *le signe linguistique situe son espace à la croisée de l'axe syntagmatique et de l'axe paradigmatique et ne s'actualise comme vocable, que dans cet entourage:*

✳ *pour une part réel (cf. ses co-occurents, sur l'axe syntagmatique, qui constituent à eux tous sa distribution);*

✳ *et pour une part virtuel (cf. ses corrélés, sur l'axe paradigmatique, qui forment ensemble son micro-système).*

**B)** *le sens d'un signe, c'est d'abord son usage, ses emplois, donc sa distribution [...] et son micro-système »<sup>16</sup>*

Outre ces considérations, R. GALISSON attire l'attention sur la particularité suivante: comme le sens et l'usage sont liés et que l'accès à l'usage résulte d'une lente sédimentation, l'apprenant doit savoir aussi que, contrairement à ce qu'il a tendance à croire, la maîtrise du vocabulaire ne peut être que le fruit d'une longue patience.

Ce que nous venons d'évoquer ici n'est qu'une réflexion sur l'importance et le rôle de la linguistique (analyse lexicale, morpho-syntaxique, etc.) dans l'apprentissage du vocabulaire du tourisme

## **Conclusion**

Le jeu de rôle est l'un des meilleurs moyens pédagogiques auquel l'enseignant peut avoir recours pour motiver les apprenants à communiquer en langue étrangère. Ce moyen pédagogique répond parfaitement au schéma de la communication de Jakobson avec tous ses éléments. Les apprenants joueurs constituent les deux pôles de la communication (dessinateur / destinataire). Le code est la langue cible avec tous ses éléments linguistiques (écrit / oral) et extralinguistiques (gestes et images). Le canal de la communication est forcément direct (face à face / téléphone). Quant au message, il constitue le contenu de la communication qui doit porter sur le thème du jeu. Ce qui nous importe ici est le dernier élément qui est la référence. Tant que cette dernière est claire pour les deux pôles de la communication tant le message passe le plus clairement possible. Autrement dit, le fait que les apprenants joueurs soient présents physiquement dans le contexte de la communication les aide à mieux

être impliqués par le jeu et par conséquent à mieux faire de productions linguistiques appropriés et adéquates à la situation de communication.

Il convient de rappeler que cette présente recherche n'est qu'une initiation aux pratiques de la communication en classe du français langue étrangère. Il n'est pas question ici de redire ce qui a été dit à propos de l'importance des jeux de rôle dans l'enseignement des langues étrangères, mais plutôt d'insister sur la mise en contexte et en situation de communication qui motive l'apprenant à être impliqué par le jeu et à utiliser la langue cible par ces deux volets: linguistique et extralinguistique.

### مقدمة في تطبيقات التواصل اللغوي

سعد حداد ومحمد الخطيب، قسم اللغات الحديثة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

#### ملخص

على خبير مناهج التدريس أن يكون قادرا على التنوع في وسائله وطرائقه من اجل إشباع رغبات وحاجات مختلف المتعلمين. فعلى التعليم أن يكون أكثر تلاؤما وتركيزا على الحاجات اللغوية للطلبة. من اجل تحضير وعمل درسا في اللغة الفرنسية موجه لمتعلمين مهنيين (أصحاب مهنة) فإننا نسعى في هذا البحث لاقتراح بعض النشاطات التربوية التي تولى أهمية للتواصل اللغوي الحقيقي وتحضر الطلبة لمهنة مستقبلية يستطيعون فيها التواصل والتفاعل بلغة أجنبية بشكل جيد حسب المواقف والظروف. لذلك من المهم إدخال تقنيات تعليمية لصف اللغة تسمح للطلبة بالانخراط في مواقف حياتية قريبة من الواقع . في هذا الإطار فان التقليد أو تمثيل مقاطع من الحياة الواقعية على شكل العاب في الصف هي فعلا أداة تربوية من بين الكثير من الأدوات والتي تتيح للطلاب فرصة تطوير قدراته وإمكانياته وتصرفاته التواصلية الشفهية والغير شفهية في اللغة الأجنبية

\* The paper was received on May 23, 2010 and accepted for publication on March 23, 2011.



## Notes

- 1 CARE, J. M. et TALRICO, K. (1984): "La communication mise en jeux», in FDM, n°184, avril, p.71
- 2 idem: p.71
- 3 CARE, J. M. (1989): "Du même au drame», in Jeu, Langage et Créativité, Paris, Hachette/Larousse, p.65
- 4 DEBYSER, F; cité par HUBER, B. et alii. (1985): "Expérience d'élaboration et d'enseignement d'un cours de français», in Travaux de Didactique du FLE n°13 pp.79-80
- 5 CARE, J. M. (1989): art, cit., p.67
- 6 MOIRAND, S. (1992): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, p.49-53
- 7 MOIRAND, S. (1984): "Mais vers où s'en va l'approche communicative», document multigraphé, Université de la Sorbonne Nouvelle, p.3
- 8 ROULET, E. (1976): "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", in ELA, n°21, Janvier-Mars, p.73
- 9 DARWISH, F. (1984): *Contribution à l'étude du vocabulaire du tourisme dans les revues d'agences de voyages, saison 1984-1985*. Mémoire de maîtrise, Besançon, Université de Franche-Comté, p. 28
- 10 GILBERT, L.: (*La créativité lexicale*) cité par F. DARWISH: idem p.28
- 11 Les mots composés cités en 2 et 3 sont plus tôt (*des GN avec extension adjectivale*), mais il est vrai qu'on les ressent comme tels (*des mots composés*)
- 12 GILBERT, L. (1975): *La créativité lexicale*, Paris, Larousse Université, p.89
- 13 TOURNIER, J. (1975): "La notion de lexicalisé», in Recherche en Linguistique Etrangère, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres, p.185
- 14 GALISSON, R. (1983): *Les mots pour communiquer*. Paris, Clé International, p.58
- 15 GALISSON, R. (1983): op. cit.,: p.78
- 16 Idem: op. cit., p.26

## BIBLIOGRPHIE

- CARE, J. M. et TALRICO, K. (1984). «La communication mise en jeux», in FDM, Avril, n°184: 71-75
- CARE, J. M. (1989). «Du mime au drame», in Jeu Langage et Créativité, Paris, Hachette/ Larousse.
- DARWISH, F. (1994). *Contribution à l'étude du vocabulaire du tourisme dans les revues d'agences de voyage, saison 1984-85*. Mémoire de maîtrise, Besançon, Université de Franche-Comté.
- DEBYSER, F. (1973). "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", in FDM, n°100, Octobre-Novembre, pp.63-68
- GALISSON, R. (1983). *Les mots pour communiquer. Eléments de lexicométhodologie*, Paris, Clé International.
- GILBERT, L. (1975). *La créativité lexicale*. Paris, Larousse Université
- HUBER, B. et alii (1985). "Expérience d'élaboration et d'enseignement d'un cours de français", in Travaux de Didactique du FLE, n°13, pp.79-80
- MOIRAND, S. (1984). "Mais vers où s'en va l'approche communicative?", document multigraphe, Université de la Sorbonne Nouvelle.
- MOIRAND, S. (1992). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- ROULET, E. (1976). "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", in ELA, n°21, Janvier-Mars, pp.43-80
- TOURNIER, J. (1975). "La notion de lexicalité", in Recherche en Linguistique Etrangère, Annales Littéraires de L'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres, pp.179-187