

# Vivre et travailler au Japon

## Cahiers d'Études Interculturelles

N°4 – Janvier 2017

FLE / DIDACTIQUE

*Bruno Jactat*

Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole  
spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon ..... 5

# Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon

Bruno Jactat, Université de Tsukuba

## Résumé

Cet article s'articule en deux parties. La première, théorique, introduit schématiquement les fondements scientifiques qui préconisent l'emploi du geste en cours de langue étrangère. La seconde, pragmatique, présente un outil pédagogique pour la classe de français langue étrangère (FLE) niveau débutant au Japon. Nous verrons comment des activités ciblées sur des stratégies de communication couplant gestuelle et phrases, permettent d'atténuer les difficultés qu'éprouvent généralement les étudiants japonais face à la prise de parole en classe de conversation.

## Introduction

Audiard<sup>1</sup> a su saisir humoristiquement combien il nous est difficile de ne pas surimposer le geste à la parole lorsque l'on décrit quelque chose ou quelqu'un. Bergson, quant à lui, ironise en nous assimilant à

*« Un gentleman, c'est celui  
qui est capable de décrire  
Sophia Loren sans faire de  
geste. »*

Michel Audiard

---

<sup>1</sup> Citation empruntée à l'excellente thèse de Marion Tellier 2006.

l'« homo loquax », un qualificatif qui caractérise bien l'indomptable nécessité que nous avons, en tant que créatures sociales, à passer le plus clair de notre temps à discuter de tout et de rien, accompagnant la parole d'un vaste répertoire gestuel que nous déployons tout au long du discours.

La gestuelle est en effet omniprésente dans tout échange verbal, quel que soit la langue ou le pays. Et on use spontanément de gestes en parlant, que l'on soit face à son interlocuteur ou non : vous avez sans doute déjà remarqué, quand le Français téléphone, comment sa main libre gesticule, ou encore le Japonais qui se plie, lui, au jeu de légères courbettes pendant la conversation téléphonique ? Nous agissons tous ainsi sans nous en rendre compte. Et quand on y prête attention, un Français ayant longtemps vécu au Japon, peut se surprendre à faire des courbettes également au téléphone (l'auteur parle par expérience personnelle!). On recourt également instinctivement aux gestes lorsque nous parlons dans une langue étrangère pour compenser nos difficultés d'expression<sup>2</sup>. Même les locuteurs aveugles font des gestes face à un auditoire aveugle<sup>3</sup> ! C'est dire combien cette cooccurrence de modalités d'expression (verbale et gestuelle) est naturelle et spontanée. Le verbal et la gestuelle « sont des manifestations de surface séparées, mais provenant d'intentions et d'opérations mentales communes sous-jacentes »<sup>4</sup>. Ce fond commun d'où émergent d'une part les signes linguistiques (les mots) et d'autres part les signes non verbaux, qu'ils soient vocaux (prosodie, rythme, volume), ou visuels (expressions physiologiques et gestes), ne se situe pas dans la seule et unique zone cérébrale du langage. Il s'agit plutôt d'un maillage de points interconnectés dans l'ensemble du cerveau, réseau complexe que révèlent actuellement les techniques d'imagerie cérébrale en neurosciences. Nous y reviendrons dans la première partie de cet article qui définit un cadre théorique sur l'ancrage de la pensée dans les gestes et décrit son intérêt pour l'enseignement d'une langue étrangère. La deuxième partie proposera une approche pédagogique basée sur ces découvertes, alliant gestuelle et énoncés phrastiques.

---

<sup>2</sup> Goldin-Meadow 2003; Gullberg 2008.

<sup>3</sup> Iverson and Goldin-Meadow 1998.

<sup>4</sup> Calbris, Montredon 2011.

# 1 Cadre théorique

## 1.1 *La naissance du geste*

Mais comment se fait-il que ce phénomène gestuel existe à l'insu même du locuteur ?

L'œuvre fondatrice de Jean Piaget (1950) sur le développement cognitif chez l'enfant a été la base de nombreuses explorations du lien entre le développement du langage et des gestes. Ces expérimentations ont mis en évidence que les deux systèmes se développent de manière concomitante et intégrée.

Masataka (2001) par exemple, a découvert comment le geste est le précurseur des premiers babilllements chez le nourrisson. Avant même de babiller, entre 4 et 9 mois, le bébé frappe rythmiquement du poing quand il interagit avec ses parents ou ceux qui s'occupent de lui. Ce battement des mains sert de point d'appui au développement de la parole<sup>5</sup>.

Puis autour de 10 mois, le bébé commence à comprendre les mots mais son appareil phonatoire n'est pas encore développé au point de pouvoir articuler clairement. C'est à cette période que se développe le pointage pour attirer l'attention de l'adulte afin qu'il s'occupe de lui ou lui apporte quelque chose<sup>6</sup>. Des études ont confirmé que le pointage est universel<sup>7</sup> et constitue une étape essentielle du développement pré-linguistique. Ces quelques exemples suffiront à illustrer notre point : geste et langage apparaissent ensemble<sup>8</sup>. Le corps constituera ainsi le point d'émergence de la parole tout au long du développement du bébé.

## 1.2 *Le geste pédagogique*

Les gestes s'invitent jusque dans la classe de langue étrangère chez les enseignants qui l'utilisent abondamment comme moyen pédagogique pour améliorer

«*Les gestes de l'orateur sont des métaphores.* »

Paul Valéry

<sup>5</sup> Pour les détails de l'étude voir Masataka 2001.

<sup>6</sup> Bruner 1983.

<sup>7</sup> Liszowski et al. 2012.

<sup>8</sup> Notre propos ici n'étant pas de détailler tout le processus du développement de la parole et du geste nous vous renvoyons à l'étude de Iverson 1999.

et favoriser le processus d'acquisition langagier.<sup>9</sup>

Le propos de notre article sera toutefois de circonscrire l'utilité du geste chez l'apprenant, (notamment japonais de français langue étrangère) comme moyen efficace pour renforcer la mémorisation d'items lexicaux ou phrastiques et faire adopter des stratégies d'apprentissage plus efficaces. Le recours au geste permet aussi de ralentir le processus d'oubli. De nombreuses études ont désormais rendu compte des effets positifs des gestes sur l'apprentissage des langues étrangères<sup>10</sup>. Pour exemple, Tellier (2008) a fait une étude auprès d'enfants en âge préscolaire qui, face à une langue étrangère, avaient pour tâche soit d'écouter et répéter chaque mot, observer un geste lié au mot et imiter ce geste (groupe gestes), soit d'écouter et répéter chaque mot et regarder une image lié au mot (groupe images). Elle a mis en évidence que les enfants du groupe des gestes ont mieux réussi aux tests de rappel que les enfants du groupe des images. De nombreuses études empiriques ont confirmé depuis deux décennies l'avantage du geste sur les méthodes uniquement audio-visuelles pour ce qui est de la rétention des mots à long terme<sup>11</sup>. Comment s'explique cette prédominance du geste sur la vue et l'ouïe comme élément renforçant la mémoire ?

### 1.3 L'Embodiment ou la "cognition corporalisée"

Une réponse a été apportée par un concept issu de la psychologie cognitive : l'*embodiment* ou la « cognition corporalisée »<sup>12</sup> que nous noterons dorénavant « CC ». Un certain nombre de chercheurs<sup>13</sup> affirment que les expériences corporelles, donc sensorielles, jouent un rôle essentiel dans le développement de la cognition humaine.

---

<sup>9</sup> Kusanagi 2005; Gallese 2005, Taleghani-Nikazm 2008.

<sup>10</sup> Pour une description détaillée voir Macedonia & Klimesch 2014.

<sup>11</sup> Allen 1995 ; Zimmer 2001 ; Macedonia 2012.

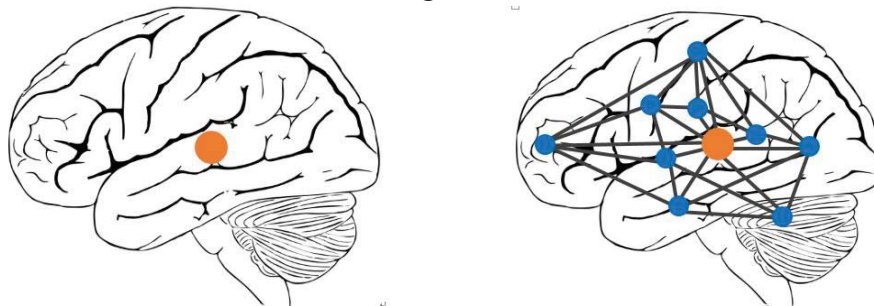
<sup>12</sup> Nous introduisons ici ce terme en français « cognition corporalisée », au lieu du terme anglais « *embodiment* ». La « CC » caractérise la manière dont la pensée s'ancre dans le corps. Pour le langage, en tant que composante de la cognition, nous pourrions parler de « langage corporalisé ». Ceci afin de ramener la parole au corps entier. La parole est malheureusement encore souvent perçue comme un attribut exclusif de la tête.

<sup>13</sup> Parmi ces chercheurs en psychologie sociale et cognitive retenons Barsalou, 2008; Niedenthal et al., 2005; Spellman & Schnall, 2009.

Les représentations de l'esprit émergent du fait d'avoir un corps qui interagit avec son environnement, et qui vit des expériences perceptuelles et motrices. Ainsi, quand on retient le mot « pomme », ce n'est pas un terme que l'on stocke isolément dans une petite case de la tête. Le concept « pomme » se forme plutôt à partir des nombreuses expériences que nous avons eues avec le fruit, en le cueillant et l'épluchant (kinésique), le croquant (tactile et auditif), sentant son acidité ou sa douceur (gustatif), et son léger parfum (olfactif), en appréciant sa couleur, son éclat et en le comparant avec d'autres pommes (visuel), etc. Un mot est un entrelacs de représentations multi sensorielles et multidimensionnelles.

Cette approche est en exacte opposition du point de vue prédominant en éducation qui est essentiellement de tradition cognitiviste (Chomsky, 1959). Les cognitivistes considèrent que le corps n'est qu'un dispositif de sortie au service d'un centre de commande (la tête) qui manipule un regroupement de symboles dans le cerveau.

Figure 1:



Illustrations schématiques d'un mot retenu dans le cerveau selon la version cognitiviste (à gauche) et selon l'approche de la "cognition corporalisée" (à droite). Le réseau de lignes représente les fortes connections avec les zones sensorimoteur et les autres aires du cerveau (adapté de Macedonia & Kriegstein 2012 et Pulvermüller 2002).

Cette activité mentale est réduite par l'analogie de surface avec l'ordinateur pour décrire la structure exclusivement fonctionnaliste de l'esprit (courant de pensée du nom de *computationnalisme*). C'est le modèle « input > traitement de l'information > output » qui prévaut encore de nos jours. Ceci est évidemment en frappant contraste avec la CC (Cognition Corporalisée): pour les *computationnalistes* le corps ne serait qu'un exécuteur d'ordres venus du haut (modèle *top-down*), et ne participerait pas à l'élaboration des représentations (ou symboles). Quant à la CC, elle inclut un schéma complémentaire inverse, *bottom-up*, qui stipule que les systèmes moteur et perceptuel

et les interactions du corps avec l'environnement génèrent des stimuli du corps vers le cerveau pour contribuer à la genèse et structuration de représentations. Ce double mode opératoire, de bas en haut et inversement, définit le processus de la CC. On lui trouve aussi un fondement anatomique : le corps est parcouru par tout un réseau de voies nerveuses efférentes (qui partent du système nerveux central vers la périphérie pour informer le corps, *top-down*) et de voies nerveuses afférentes (qui partent de la périphérie vers le système nerveux central pour informer le cerveau, *bottom-up*).

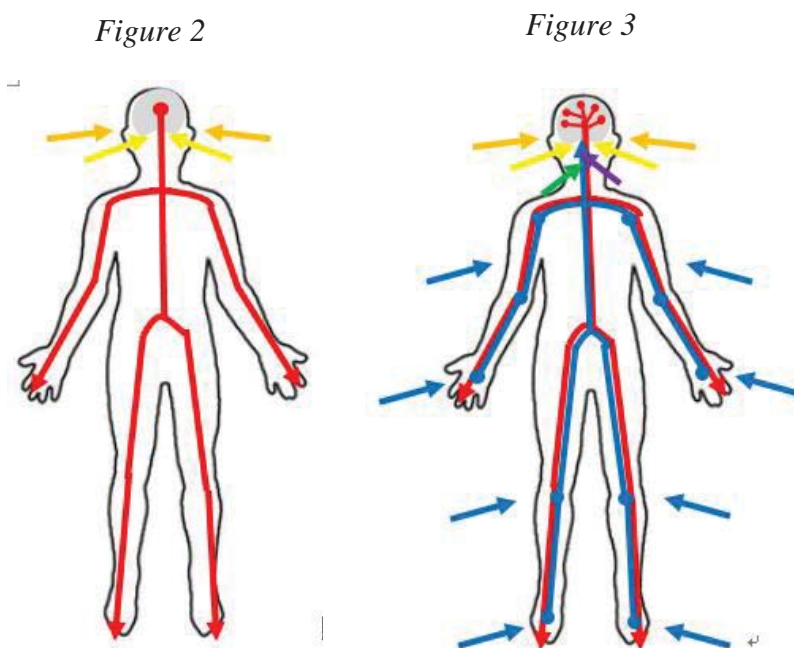


Figure 2: illustration schématique de la construction des représentations selon le computationnalisme. L'input est essentiellement apporté par la lecture (la vue en jaune) et l'écoute (l'ouïe en orange). L'information est traitée puis le cerveau produit le langage et instruit le corps.

Figure 3: Selon la cognition corporalisée, l'input a un rôle prépondérant dans le développement de la cognition. En plus de la vue et de l'ouïe, le goût (en vert), l'odorat (en violet), l'équilibre, le toucher et la proprioception<sup>14</sup> (en bleu) informent le cerveau et lui permettent de générer un système cognitif multimodal, riche en expériences motrices et sensorielles autour du mot appris.

<sup>14</sup> La proprioception désigne la perception consciente ou non de la position des différentes parties du corps. On peut par exemple toucher le bout de son nez avec son index en fermant les yeux. En effet, les articulations, les muscles et ligaments ont des récepteurs sensitifs propres. Nul besoin de la vue alors pour savoir où se situent les différentes parties de son corps.



Ces deux façons contraires d'envisager l'apprentissage ont des conséquences directes dans l'ergonomie de la salle de classe. Le cognitivisme, qui est cérébral, a pour effet logique un apprentissage où l'on reste assis, immobile et attentif, le corps ne participant pas

« *Un intellectuel assis va moins loin qu'un con qui marche.* »

Michel Audiard

à la construction des savoirs. En revanche, la CC, qui est corporelle, demande un apprentissage en mouvement et verbalisé, alternant les positions debout et assis.

Depuis deux décennies, les différentes méthodes d'imagerie cérébrale sont venues confirmer la notion de CC, selon laquelle la cognition se développe au travers des expériences du corps.

#### 1.4 L'imagerie cérébrale

Les théories cognitivistes ont été sérieusement remises en question par l'avènement des techniques d'imagerie du cerveau. Par exemple, le fait d'écouter des mots en anglais, comme *kick*, *lick*, or *pick*<sup>15</sup>, ou des phrases comme *appuie la pédale du piano*, *mords la banane*, ou encore *prends le stylo*<sup>16</sup>, active respectivement les zones motrices du cerveau commandant les mouvements des jambes, de la bouche et des mains. De même, entendre un bruit lié à des actions de doigts (claquements) occasionne une activité électrique dans les zones motrices associées à la main<sup>17</sup>. Ces phénomènes ne peuvent s'expliquer par les théories cognitivistes<sup>18</sup>.

Ces expériences, ainsi que de nombreuses autres, apportent la preuve évidente d'une représentation neuronale complexe d'un mot qui est composée notamment d'éléments sensorimoteurs. L'expression vocale, lorsque directement liée à des mouvements du corps, est une manifestation de la présence de la cognition dans et par le corps. Les activités mentales humaines émergent au travers des interactions du corps

---

<sup>15</sup> Trad. : “*botter, lécher ou cueillir*” Pulvermüller 2005.

<sup>16</sup> Aziz-Zadeh et al. 2006.

<sup>17</sup> Hauk et al.2006.

<sup>18</sup> Simon 1981; Fodor 1983; Pylyshyn 1984.



avec le monde environnant et restent liées entre elles pendant toute la vie.

C'est dans cette perspective que de nombreux travaux ont démontré qu'un apprentissage multimodal aide à mieux mémoriser<sup>19</sup>. En d'autres termes, c'est l'information multi sensorielle qui, convertie dans un mot, conduit à un traitement sémantique approfondi et à des degrés d'attention plus élevés<sup>20</sup>. Tellier (2008) aborde également le sujet en termes de profondeur de codage occasionné par une approche multimodale de l'apprentissage. De notre propre expérience, nous avons pu constater qu'un enseignement audio-visuel enrichi par le geste, le mouvement (et même le goût et l'odorat !) intensifie l'implication des étudiants dans l'activité. Et ce sont des cours multi sensoriels qu'ils ne sont pas prêts d'oublier.

### *1.5 L'imitation*

Le professeur Giacomo Rizzolatti, chercheur et enseignant en physiologie à l'université de Parme, en Italie va faire une découverte avec son équipe qui va marquer une nouvelle étape de l'exploration scientifique en neurosciences : les neurones miroirs<sup>21</sup>.

En 1995, ce chercheur et son équipe sont en train d'étudier les mouvements d'un macaque, dont ils ont couvert le crâne de capteurs reliés à un scanner. Alors qu'arrive l'heure de la pause, l'équipe s'installe autour d'une pizza pour déjeuner. Au moment de se servir, le scanner du singe se met à sonner. Dring ! L'animal n'a pas l'air d'avoir fait le moindre mouvement. Mais il observe attentivement les laborantins manger et, chaque fois que l'un d'eux prend un morceau de pizza, le scanner sonne. Intrigués par ce phénomène, les chercheurs ont exécuté plusieurs tests. Ils ont fait une découverte stupéfiante : au moment même où le singe voyait l'un des humains tendre la main vers un objet désiré, son cerveau déclenchait le même mécanisme que s'il tendait sa propre main, mais sans bouger. L'équipe italienne a pu annoncer l'année suivante l'existence

---

<sup>19</sup> Shimojo & Shams 2001; von Kriegstein & Giraud 2006; Shams & Seitz 2008; von Kriegstein et al. 2008; Shams et al. 2011.

<sup>20</sup> Knopf et al. 2005; Knudsen 2007.

<sup>21</sup> Rizzolatti, G. et al. 1996.

de cet étonnant phénomène mimétique : chaque fois que nous voyons une autre personne agir, des neurones miroirs s'activent dans notre propre cerveau de la même façon qu'ils le font dans celui de la personne qui exécute le geste.

Cette découverte a eu d'importantes répercussions dans le monde scientifique et de nombreux laboratoires se sont dès lors penchés sur le phénomène. Mentionnons une étude par TEP (Tomoscintigraphie par Emission de Positons - méthode d'imagerie médicale) de l'équipe de Nyberg et al. (2001). Ils ont comparé l'activité cérébrale dans le cortex moteur lors de l'acquisition de phrases verbalisées, soit avec une action, ou soit en imaginant l'action. Par exemple, pour la phrase *rouler la balle*, le « groupe geste » disait la phrase et faisait le geste avec la balle, alors que les personnes du « groupe imagination » disaient la phrase et imaginaient rouler la balle. L'activité cérébrale enregistrée dans les zones motrice et somato-sensorielle était identique lorsque le geste était acté et lorsqu'il était seulement imaginé. Ces résultats fournissent des preuves qu'effectuer une action et d'imaginer l'exécuter recrutent les mêmes substrats de neurones.

Ces études, et de nombreuses autres, rendent compte du fait que l'imitation est une question importante reliée à l'utilisation de gestes pendant l'acquisition de langues étrangères. En fait, si des apprenants ont la consigne de faire des gestes en apprenant des mots ou des phrases, ils déclenchent des mécanismes d'imitation et ainsi le réseau de neurones miroirs s'activera et favorisera l'apprentissage<sup>22</sup>.

D'ailleurs, si vous baillez et je vous vois faire, mes neurones miroirs vont probablement me faire bailler à mon tour, et si vous riez, je risque de me mettre à rire à mon tour car mes « neurones empathiques »<sup>23</sup> vont m'y inciter. Cette disposition du cerveau à imiter exactement ce qu'il voit faire est le fondement de tout apprentissage : c'est cela la puissance de l'imitation et de l'émulation (le sentiment qui pousse à égaler ou à surpasser quelqu'un d'autre).

De ce bref exposé théorique et scientifique nous pouvons dégager deux axes importants pour la suite de notre exposé qui sera lui pragmatique :

---

<sup>22</sup> Roy et al. 2010, Vogt et al. 2007; Vogt & Thomaschke 2007.

<sup>23</sup> Les « neurones empathiques » terme inventé par Ramachandran 2009.

- Les gestes et les mouvements sont un pendant intrinsèque à la parole. Avoir recours aux deux modes conjointement est garant d'une attention renforcée et d'une meilleure imprégnation de la mémoire.
- L'imitation active le réseau de neurones miroirs, leur processus de fonctionnement étant le fondement même de l'apprentissage. Et l'imitation engendre aussi l'émulation, l'envie de faire au moins aussi bien que la personne qu'on imite.

Par conséquent, nous pouvons avancer que le recours à ces deux principes en pédagogie sera bénéfique pour tout apprentissage, et notamment celui d'une langue étrangère.

Voyons maintenant en pratique, comment introduire le geste et l'imitation dans nos cours de français langue étrangère.

## 2 Proposition pédagogique

### *2.1 La situation du cours de FLE au Japon*

Trop souvent, les étudiants japonais arrivent dans nos premiers cours de français avec un solide conditionnement cognitiviste à la japonaise : assis, immobiles, passifs et silencieux<sup>24</sup>. Les pratiques scolaires japonaises ne favorisent pas le travail en commun et la nature même des cours de langue qu'ils ont connu (l'anglais), pousse à l'apprentissage individuel<sup>25</sup>. Plutôt que de s'entraider (car l'attitude silencieuse est valorisée au collège et au lycée), l'élève se tourne vers le sacro-saint dictionnaire<sup>26</sup>. Il reste à l'instar du professeur la source officielle du savoir. Développer ses compétences en conversation dans de telles conditions relève d'une gageure. Dans l'exposé qui suit, nous proposons une approche qui permet de désamorcer ces attitudes que nous considérons peu propices à un apprentissage réussi dans la classe de conversation en langue étrangère.

---

<sup>24</sup> De nombreux auteurs abordent ce sujet, notamment du traitement du silence chez les apprenants japonais. Voir Brachet 2000, Vannieuwenhuyse et Azra 2015.

<sup>25</sup> Vercoutter, Annie 1997.

<sup>26</sup> Jactat, Bruno 2001.

## 2.2 Objectifs

Pour le cours de conversation en FLE à l'université, se fixer un certain nombre d'objectifs à atteindre pour l'année est fortement conseillé :

- Raccourcir au maximum les silences ;
- Réduire les temps de latence à répondre ;
- Minimiser le recours à la langue japonaise (environnement francophone) ;
- Favoriser la prise de parole libre en français (environnement désinhibiteur) ;
- Encourager la coopération entre les étudiants en français (demander de l'aide, apporter de l'aide) ;
- Faciliter le recours à l'oral au lieu de l'écrit (moins de refuge dans le dictionnaire et autres sources écrites - pendant le cours de conversation).

Notons qu'il s'agit de se fixer des buts atteignables. Le zéro japonais et le zéro dictionnaire en cours de conversation ne sont pas forcément des objectifs réalistes avec des étudiants de première année. En revanche, c'est le rôle de l'enseignant d'amener les étudiants à une utilisation modérée de la langue maternelle, et un emploi approprié des sources d'information comme les dictionnaires ou Internet.

Pour cela on utilise un certain nombre de supports pédagogiques:

- A) Un corpus de phrases outils et leur prononciation en ligne ;
- B) Un corpus de gestes.

et on recourt à plusieurs séquences pédagogiques :

- C) La répétition et l'imitation ;
- D) La répétition et l'émulation ;
- E) La révision et le test ;
- F) Le réemploi.

### A) *Le corpus de phrases*

Une liste de phrases outils utiles pour demander de l'aide pendant le cours (s'il vous plaît, j'ai une question, etc.) est distribuée aux apprenants. Ces phrases seront apprises à force d'utilisation et employées tout au long de l'année. Elles vont permettre aux étudiants d'adopter des stratégies de communication de substitution aux habitudes délétères décrites plus haut (silence, recours au japonais ou au dictionnaire, etc.)<sup>27</sup>. Ce corpus de phrases est détaillé en Annexe 1.

Nos collègues, Thierry Perrot (images, technique et voix), Emmanuel Breurec (voix) et moi-même (contenus et traductions) avons transposé cette liste en ligne<sup>28</sup> au Centre International d'Etudes des Langues de Brest (CIEL) en 2008. Nous demandions alors à nos étudiants étrangers, venus de divers pays, de nous traduire les expressions de classe afin de les rendre disponible en ligne. Les traductions existent en 8 langues sous chacun des 8 drapeaux (anglais, allemand, espagnol, hollandais, chinois, japonais, arabe, vietnamien). On peut cliquer sur chacune des expressions en français pour les entendre.

Une deuxième liste d'expressions utilisées par le professeur en cours (écoutez, lisez, etc.) y figure également. Dans cet article, nous nous limiterons toutefois aux expressions qu'emploient les étudiants.

### B) *Le corpus de gestes*

Pour chaque expression ci-dessus correspond un ou plusieurs gestes que vont apprendre les étudiants (voir le prochain point, mise en œuvre). La nécessité d'être méthodi-



Figure 4: application Flash des expressions de classe.

<sup>27</sup> Pour une étude approfondie de l'emploi des stratégies de communication dans ce contexte, voir Jactat, 2017.

<sup>28</sup> L'application flash est téléchargeable sur : <http://www.ciel.fr/apprendre-francais/classe-fle.html>

que va de soi : on doit effectuer exactement le même geste pour les mots identiques ou de sens similaire.

Prenons pour exemple la demande « Pouvez-vous répéter, svp ? ». Cette phrase se divise en trois gestes :

- Pouvez-vous,
- Répéter,
- S'il vous plaît.

De même nous aurons trois gestes pour « Pouvez-vous l'écrire, svp ? ».

- Pouvez-vous,
- L'écrire,
- S'il vous plaît.

Seuls les gestes pour « répéter » et « l'écrire » seront différents dans ces phrases. La cohérence des gestes avec les mots est capitale pour que l'activité soit compréhensible et reproductible.

Pour « Pouvez-vous » on étend la main ouverte vers l'interlocuteur le pouce vers le haut et les doigts dépliés, le poignet légèrement relâché pour que la main penche un peu vers l'avant et vers l'extérieur un peu comme si on allait serrer la main à quelqu'un (voir figure 5).

Pour « répéter » on replie les doigts à part l'index qui pointe, et on fait un geste circulaire avec le bout de l'index, de la bouche vers l'avant une ou deux fois en boucle.

Pour « s'il vous plaît » le bras est plié à 90 degrés, la main ouverte à plat et en avant, paume vers le haut comme pour faire une demande.

Pour « l'écrire » on ouvre la main gauche à plat et on dessine dessus avec l'index de la main droite, en faisant des zigzags de la paume vers le bout des doigts étendus.

Comme veut l'adage « une image vaut mille mots », il n'est nul besoin de leur donner toutes ces explications, ni de leur montrer les photos. Il suffit de faire le geste et de le leur faire imiter. Leurs neurones miroirs feront le reste : cela se fait le plus naturellement du monde et en répétant plusieurs fois ils intègrent et le geste et





Figure 5 : exemples de gestes pour « Pouvez-vous répétez, svp ? » et « Pouvez-vous l'écrire, svp ? ».

l'on « déguste » principalement debout, en analogie à la façon d'un bol de nouilles que l'on avale sur le quai d'une gare japonaise lorsque l'on est pressé. L'activité est donc rapide et répétée à satiété. Elle implique aussi l'utilisation des mains pour faire des

l'expression.

On peut se retrouver aussi avec des mots ou phrases qui ont un sens légèrement différent selon le contexte dans lequel ils sont employés. Il faudra dans ce cas avoir des gestes en accord avec le sens transmis.

Par exemple, la première expression de la liste « S'il vous plaît » (cf. Annexe 1), est une expression pour attirer l'attention en vue d'une demande. Dans ce cas on lèvera la main. Ce « s'il vous plaît » est donc porteur d'un sens différent que le « s'il vous plaît » en fin de question dans « Pouvez-vous répéter, svp ? », qui est une marque de politesse. Dans ce cas de figure, la main est ouverte à plat vers l'interlocuteur en signe de demande courtoise.

Voyons maintenant comment mettre en pratique ces corpus phrastiques et gestuels en cours de FLE.

### 2.3 Le « français sur le pouce » : mise en œuvre

L'approche décrite ici est le fruit d'un travail sur plusieurs années d'expérimentation. On l'appelle « Le français sur le pouce » (en japonais *tachigui furansugo* 立ち食いフランス語). C'est un français que



gestes synchronisés aux expressions que l'on prononce.

Dès le premier cours de l'année, on prévient les étudiants qu'ils vont parler français pendant au moins une heure d'affilée (les cours durent seulement 75 minutes à l'université de Tsukuba). Ceci provoque en général des regards incrédules, amusés mais plutôt intéressés.

L'application flash des phrases (voir Figure 4) est projetée à l'écran géant ou sur le mur. Pour ceux qui utilisent une salle CALL, on peut recourir aux écrans individuels. Notre préférence va à l'écran du projecteur, car cela rassemble tous les regards dans la même direction. Si possible, l'image est portée vers le haut de l'écran ou du mur, pour inciter les étudiants à prendre une station debout droite, la tête relevée (et non penchée sur l'écran individuel), posture qui entraîne une meilleure attention, favorise l'écoute et permet de mieux projeter sa voix. C'est le deuxième sujet de surprise pour les étudiants: nous faisons le cours d'emblée debout.

Le cadre posé, voici maintenant le déroulement d'une session de « français sur le pouce ».

### *C) La répétition et l'imitation (avec l'enseignant)*

Expliquer aux étudiants (en français simple), et avec des gestes pédagogiques (explicatifs), qu'ils vont répéter les phrases et imiter les gestes de l'enseignant. Commencer avec la première expression

- « S'il vous plaît »,
- la montrer à l'écran avec l'ombre de l'index,
- montrer la traduction,
- prononcer « S'il vous plaît » en faisant un geste de la main droite levée,
- les étudiants répètent et imitent le geste.

En réalité, la toute première fois, ils répètent tous l'expression mais presque qu'aucun étudiant n'imité le geste. Cette situation leur est tout à fait inédite. Mais très rapidement, en insistant en français, ils se mettent tous à mimer le geste, en riant souvent, car cette situation peu familière crée une sorte de petite gêne passagère. Par contre, une fois lancés, ils s'animent et prennent grand plaisir à cette activité.

Nous poursuivons avec 5 ou 7 expressions jusqu'à ce qu'ils commencent à

mémoriser la prononciation de l'expression et le geste adjoint.

*D) La répétition et l'émulation (entre étudiants)*

- ① Les étudiants se mettent alors par deux ou trois et revoient ensemble les 5 ou 7 expressions. Ils vérifient ensemble la prononciation et les gestes. On constate dans ce processus une émulation réciproque, chacun cherchant à faire aussi bien que l'autre.
- ② A tour de rôle, un étudiant fait un geste, et l'autre répond en disant l'expression correspondante et en reproduisant le geste également.
- ③ Une fois vus les gestes, ils recommencent cette fois-ci en disant d'abord à haute voix une des expressions, et le partenaire répond par le geste correspondant tout en réitérant l'expression.

Il est essentiel que les pratiquants fassent ces activités aussi complètement que possible, joignant le geste à la parole ou vice-versa. La clarté de l'énoncé ainsi que la netteté du geste sont nécessaires pour que les étudiants se comprennent entre eux. Ainsi l'exercice pousse naturellement à prononcer clairement et à faire des gestes précis pour être compris.

Il est toutefois important que l'enseignant profite de ces activités pour naviguer de groupe en groupe et vérifier leur prononciation et leurs gestes. Certains ont des gestes peu tranchés et il faut les aider à exagérer le geste dans un premier temps pour qu'ils le mémorisent. On remarquera en effet, que ceux qui sont peu conscients de leur corps ont plus de difficulté à se les remémorer au prochain cours et du coup, plus de difficultés à se rappeler les expressions.

*E) La révision et le test*

Pour le prochain cours, les étudiants ont pour devoir d'aller à l'application flash en ligne et de s'entraîner.

Au début de chaque cours, ils se remettent par deux ou trois (avec de nouveaux partenaires) et révisent les expressions vues la semaine précédente avec les deux activités ci-dessus D② et D③.

Pendant qu'ils s'entraînent, choisir certains d'entre eux aléatoirement pour un petit test. Ainsi on peut vérifier s'ils ont bien appris les expressions, s'ils les prononcent correctement et s'ils ont bien intégré le geste à la parole. Cette petite pression supplémentaire les incite à travailler ces expressions.

#### F) *Le réemploi*

Apprendre les expressions et les gestes qui vont avec n'est qu'une étape préliminaire, de découverte. Le réemploi est un processus crucial qui va s'étendre tout au long de l'apprentissage. Il va en effet permettre de consolider les acquisitions et faire adopter des stratégies de communication utiles en classe (s'entre-aider, demander, répondre). A terme, ces outils feront prendre des attitudes positives en communiquant en français langue étrangère.

Le réemploi est d'abord formalisé puis deviendra petit à petit spontané.

- **Le réemploi formalisé** : on utilise des fiches d'activités jumelées avec des informations à compléter (voir un exemple de fiches en Annexe 2). La fiche A contient les informations que n'a pas la fiche B et vice-versa. Les étudiants forment des paires et vont utiliser les expressions vues avec les gestes pour demander les informations à leur interlocuteur. Chaque fiche d'activité couvre une ou deux expressions vues.
- **Le réemploi spontané** (avec l'enseignant) : à chaque fois qu'un étudiant a besoin d'aide en cours, il va recourir aux expressions apprises en français. Ainsi lorsqu'un étudiant demande spontanément en japonais 「これは何の意味ですか？」, l'enseignant va aussitôt faire le geste correspondant à cette expression. L'étudiant comprend immédiatement et va donc reposer la question en français « Qu'est-ce que ça veut dire? ». Au début, pour se remémorer l'expression, il va souvent inconsciemment reproduire le geste avec. Le geste l'aide à retrouver l'expression et sert finalement de moyen mnémotechnique. On se rend compte alors à quel point la mémoire s'inscrit bien dans le corps.
- **Le réemploi spontané** (entre étudiants) : les étudiants doivent s'entraider en français. Voilà une consigne qui est régulièrement redonnée aux étudiants. Le rôle

du partenaire c'est de ne répondre qu'aux questions posées en français et inciter son interlocuteur à user du français. A force de persévérance, les étudiants finissent par recourir bien plus souvent au français qu'au japonais. On remarque qu'ils prennent l'habitude de répondre aux questions en japonais par des gestes (tout comme fait l'enseignant avec les étudiants) pour inciter leur partenaire à reformuler la question en japonais. Ils savent d'ailleurs que la grille d'évaluation utilisée pour les minitests oraux, qui ont lieu à chaque cours, valorise l'emploi de ces expressions (choisir uniquement une ou deux paires d'étudiants au hasard et faire le test à l'oral en 3 ou 4 minutes).

#### *2.4 Résultats*

À la fin du premier semestre, on constate de nombreux changements positifs par rapport à la prise de parole en classe. Notons les plus importants :

- Les silences, même s'ils ne disparaissent pas complètement, sont beaucoup plus courts ;
- En effet, les étudiants prennent le réflexe de recourir de plus en plus rapidement aux expressions de la liste ;
- A cette liste, ils demandent à ajouter d'autres expressions qu'ils souhaitent utiliser. Par exemple : « j'ai oublié », « je peux aller aux toilettes ? », « donne-moi un instant », « oui c'est ça ! », « bonne réponse ! », « tu peux m'aider ? », etc. Ils se prennent au jeu de faire du tout français ;
- Le recours au japonais diminue drastiquement ;
- Quand on leur pose une question, et qu'ils ne savent pas la réponse, ils s'autorisent à dire « je ne sais pas », ou « je ne sais plus », car ils ont appris que ce sont des réponses acceptables ;
- Ils répondent toujours aux questions de l'enseignant ou à celles de leurs partenaires ;
- Les gestes deviennent comme une langue de soutien, car ils connaissent leur sens, et y ont recours quand leur partenaire emploie du japonais ou quand ils ont oublié

l'expression correspondante ;

- Ils s'appuient alors sur les gestes pour retrouver les expressions verbalement ;
- Le geste sert aussi à remplir les blancs, c'est-à-dire ces moments de silence où ils réfléchissent pour répondre. Par exemple, ils font le geste pour « un instant, svp » tout en le disant ;
- Ils participent plus en cours en levant la main pour répondre ;
- Ils sollicitent l'aide de l'enseignant régulièrement lorsqu'ils travaillent en paires ou en groupe ;
- Ils sollicitent l'aide de leur voisin plus spontanément et avec de bonnes stratégies (des questions en français) car ils savent le faire ;
- Ils utilisent de moins en moins les sources écrites (liste d'expressions, dictionnaire, smartphone, etc.) et font plus confiance à leur capacité orale pour trouver les informations dont ils ont besoin.

Cette approche du « français sur le pouce » offre aussi de nombreux avantages à l'enseignant de cours de conversation:

- Les élèves répondent !
- On se focalise moins sur la grammaire et le vocabulaire et plus sur les stratégies de communication qui permettent aux étudiants d'explorer les différents éléments de la langue française (ce qui inclut la prononciation, l'orthographe, la syntaxe, etc.);
- Ils deviennent par conséquent plus autonomes et plus confiants ;
- L'apprentissage retrouve sa place auprès des étudiants, le cours est centré sur leur capacité à communiquer et se faire comprendre ;
- Du coup, le professeur n'est pas le seul pourvoyeur de la connaissance, car ils apprennent à chercher ensemble des solutions avant de se tourner vers l'enseignant ;
- Le cours est vivant et amusant, ce qui crée un environnement favorable à un bon

enseignement / apprentissage ;

- Les étudiants qui ont du mal à suivre un cours plus classique de grammaire, ou du mal à faire des exercices écrits, trouvent ici un moyen de s'exprimer et de participer activement. Nous avons eu des redoublants qui se sont ainsi sentis revalorisés dans ces activités et ont bien réussi les objectifs fixés par les minitests oraux ;
- Nous parvenons ensemble à atteindre l'objectif du cours de conversation : communiquer dans la langue cible avec un certain degré de fluidité et d'entrain.

Notons toutefois quelques inconvénients liés à cette approche :

- Nous passons pas mal de temps sur les gestes alors que ceux-ci seront moins employés une fois les expressions apprises ;
- La précision du langage est moindre, car les erreurs de prononciation, de syntaxe, etc. sont acceptables tant que les étudiants se comprennent entre eux ;
- En conséquence, le risque que les étudiants intègrent de mauvaises formes du français, croyant qu'ils sont justes, est accru. Il s'ensuit un risque de fossilisation si le professeur n'attrape pas l'erreur répétée à temps.

Cependant, les avantages de cette approche surpassent à notre avis largement les inconvénients. Il convient à l'enseignant d'être méthodique, présent, réactif et de faciliter le travail d'acquisition de ces connaissances en pourvoyant un environnement où les apprenants se sentent en sécurité affective, valorisés et soutenus.

## **Conclusion**

Nous avons vu qu'il faut peu finalement pour qu'une approche plus dynamique dans le cours de FLE éveille les étudiants japonais à d'autres possibilités d'apprentissage, de communication et d'interactions. La passivité notoire de l'étudiant japonais n'est due, à notre avis, qu'au système d'enseignement qu'ils ont connu jusqu'à présent : un milieu scolaire qui ne valorise pas le risque de l'erreur, l'aide entre apprenants ou encore la prise de parole spontanée en cours pour ne citer que ceux-là.

Avec l'approche décrite dans cet article, les étudiants se sentiront dans un premier temps dans une situation singulière, éloignée de leurs repères linguistiques et sociaux habituels. On notera cependant que, très rapidement, tous les étudiants se prennent au jeu de cette méthode, car son fondement est naturel, corporel, proactif, centré sur l'étudiant et apporte par conséquent beaucoup de satisfaction.

Cet article s'est donc proposé de présenter un exemple de l'intégration des gestes en cours de FLE. L'emploi du geste est inépuisable et on trouve aujourd'hui de nombreux chercheurs et enseignants qui proposent des activités intéressantes et utiles fondées sur les notions de « cognition corporalisée », d'imitation et d'émulation. Pour exemple, citons les activités présentées dans l'atelier de Marion Tellier à Barcelone<sup>29</sup> ou encore l'approche des « Voice Mouvement Icons » de Manuela Macedonia<sup>30</sup>. Il va sans dire que les activités de classe incluant la gestuelle n'ont rien de nouveau. Des auteurs ont compilé de nombreuses activités ludiques qui font appel aux gestes et au corps et ont constaté empiriquement et depuis longtemps l'impact positif des gestes sur la mémoire et sur l'ambiance du cours. Il nous suffit d'aller chercher les abondantes ressources en ligne ou dans les ouvrages existants<sup>31</sup>.

Ce lien entre corps et esprit, qui considère le corps en action comme un support pédagogique, n'est pas encore généralisé aujourd'hui dans l'enseignement des langues en milieu universitaire. C'est pourquoi nous encourageons les enseignants de langue étrangère, qu'ils enseignent à des enfants ou à des étudiants (et même à des personnes du troisième âge), d'inclure la gestuelle comme une pratique pédagogique à part entière. L'apprentissage des langues étrangères serait ainsi ramené à sa place, dans le vécu corporel même de l'apprenant. Et les cours n'en seront que plus vivants : en effet, n'est-ce pas une langue *vivante* que nous enseignons et non pas une langue *morte* ? Alors, enseignants, professeurs et instructeurs, « *A vos marques, prêts, bougez!* ». ■

---

<sup>29</sup> Tellier 2012.

<sup>30</sup> Macedonia 2013.

<sup>31</sup> Nous conseillons tout particulièrement Cormanski 2005 ; Silva 2008 ; Weiss 1983 ; Weiss 2001.



# Références

- Allen, L. Q. (1995). The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *The Modern Language Journal*, 79(4), 521–529.
- Aziz-Zadeh, L., S. M. Wilson, G. Rizzolatti & M. Iacoboni. (2006). Congruent embodied representations for visually presented actions and linguistic phrases describing actions. *Current Biology* 16, 1818–1823.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology* 59, 617–645.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford University Press.
- Calbris, G. et Montredon, J. (2011). *Clés pour l'oral - Manuel d'exploitation*, Hachette FLE.
- Cormanski, A. (2005). *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*. Paris, Hachette.
- Brachet, M. (2000). « Les silences dans les cours de pratique orale en milieu universitaire japonais », *Mémoire de D.E.A. en Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société*, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, No. 1, 26-58.
- Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gallese, V. & G. Lakoff (2005). The Brain's concepts: The role of the sensorymotor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology* 22, 455–479.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture: How our Hands Help us Think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gullberg, M. (2008). Gestures and second language acquisition. In Peter Robinson (ed.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 276–305. London: Routledge.
- Hauk, O., Shtyrov, Y. & Pulvermüller, F. (2006). The sound of actions as reflected by mismatch negativity: Rapid activation of cortical sensory-motor networks by sounds associated with finger and tongue movements. *European Journal of Neuroscience* 23, 811–821.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (1998). *The nature and functions of gesture in children's communication*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Iverson, J. M., & Thelen, E. (1999). Hand, mouth and brain. The dynamic emergence of speech and gesture. *Journal of Consciousness Studies*, 6(11-12), 19-40.
- Jactat, B. (2001). *Quelles stratégies de communication les apprenants japonais utilisent-ils lors d'interactions ?* Mémoire de D.E.A. en Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Jactat, B. (2017). Oral Communication Strategies from the Start in the Foreign Language Classroom. *Studies in Foreign Language Education*. 39, in Press.
- Knopf, M., Mack, W., Lenel, A., and Ferrante, S. (2005). Memory for action events: findings in neurological patients. *Scandinavian Journal of Psychology* 46, 11–19.

- Knudsen, E. I. (2007). Fundamental components of attention. *Annual Review of Neuroscience* 30, 57–78.
- Piaget, J., (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique. (III) La pensée biologique. La pensée psychologique. La pensée sociologique.* PUF.
- Von Kriegstein, K. & A. L. Giraud. (2006). Implicit multisensory associations influence voice recognition. *PLoS Biology* 4, 1809–1820.
- Von Kriegstein, K., Ö. Dogan, M. Grüter, A. L. Giraud, C. A. Kell, T. Grüter, A. Kleinschmidt & S. J. Kiebel. (2008). Simulation of talking faces in the human brain improves auditory speech recognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 105, 6747–6752.
- Kusanagi, Y. (2005). Analysis of research on nonverbal communication in language education. Paper presented at *JALT2004 Conference Proceedings*, Tokyo.
- Liszkowski, U., Brown, P., Callaghan, T., Takada, A., & de Vos, C. (2012). A Prelinguistic Gestural Universal of Human Communication. *Cognitive Science*, 36(4), 698-713.
- Macedonia, M., & Kriegstein, K. (2012). Gestures Enhance Foreign Language Learning. *Biolinguistics*, Vol 6, No 3-4, 393-416.
- Macedonia, M. (2013). Learning a second language naturally: the voice movement icon approach. *J. Educ. Dev. Psychol.* 3, 102–116.
- Macedonia, M., & Klimesch, W. (2014). Long-term effects of gestures on memory for foreign language words trained in the classroom. *Mind, Brain and Education*, 8(2), 74–88.
- Masataka, N. (2001). Why early linguistic milestones are delayed in children with Williams syndrome: late onset of hand banging as a possible rate-limiting constraint on the emergence of canonical babbling. *Developmental Science*, 4(2), 158-164.
- Niedenthal, P., Barsalou, L., Winkielman, P., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2005). Embodiment in Attitudes, Social Perception, and Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 184-211.
- Nyberg, L., K. M. Peterson, L. G. Nilsson, J. Sandblom, C. Aberg & M. Ingvar (2001). Reactivation of motor brain areas during explicit memory for actions. *Neuroimage* 14, 521–528.
- Pulvermüller, F. (2002). *The Neuroscience of Language: On Brain Circuits of Words and Serial Order.* Cambridge, MA & New York: Cambridge University Press.
- Pulvermüller, F. (2005). Brain mechanisms linking language and action. *Nature Reviews Neuroscience* 6, 576–582.
- Pylyshyn, Z. W. (1984). *Computation and Cognition: Toward a Foundation for Cognitive Science.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Ramachandran, V. (2009). *Les neurones qui ont formé la civilisation*, conférence TEDIndia 2009, URL consulté le 28 mars 2016 : [http://www.ted.com/talks/vs\\_ramachandran\\_the\\_neurons\\_that\\_shaped\\_civilization.html](http://www.ted.com/talks/vs_ramachandran_the_neurons_that_shaped_civilization.html)
- Rizzolatti, G. et al. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognit. Brain Res.* 3, 131–141
- Roy, M., Ekstrom, A. D., Kaplan, J., Iacoboni, M., & Fried, I. (2010). Single-neuron responses in

- humans during execution and observation of actions. *Current Biology* 20, 750–756.
- Shams, L. & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences* 12, 411–417.
- Shams, L., Wozny, D., Kim, R., Robyn, S. & Seitz, A. (2011). Influences of multisensory experience on subsequent unisensory processing. *Frontiers in Psychology* 2, 264.
- Shimojo, S. & Shams, L. (2001). Sensory modalities are not separate modalities: Plasticity and interactions. *Current Opinion in Neurobiology* 11, 505–509.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris, CLE International.
- Simon, H. A. (1981). Information-Processing models of cognition. *Journal of the American Society for Information Science* 32, 364–377.
- Spellman, B. A., & Schnall, S. (2009). Embodied rationality. *Queen's Law Journal*, 35(1), 117-164.
- Taleghani-Nikazm, C. (2008). Gestures in foreign language classrooms: An empirical analysis of their organization and function. In Melissa Bowles et al. (eds.), *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*, 229–238. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Tellier, M. (2006). L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans. *Linguistique*. Université Paris-Diderot - Paris VII.
- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture* 8, 219–235.
- Tellier, M. (2012). Quand le corps fait sens. Atelier. 7<sup>e</sup> rencontre FLE Barcelone. Editions Maison des Langues. 55-60. URL consulté le 12 mars 2016 : [http://www.emdl.fr/uploads/telechargements/formation/rencontre/rencontre\\_FLE\\_bcn\\_2012\\_drs\\_web.pdf](http://www.emdl.fr/uploads/telechargements/formation/rencontre/rencontre_FLE_bcn_2012_drs_web.pdf)
- Vannieuwenhuyse, B. et Azra, J-L. (2016). Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans la classe de FLE au Japon. *Vivre et travailler au Japon, Cahiers d'Etudes Interculturelles* 1, 5-16.
- Vercoutter, A. (1997). *A l'école au Japon, Rigueur et indulgence*, Presse Universitaire de France, Paris.
- Vogt, S., Buccino, G., Wohlschläger, A.M., Canessa, N., Shah, N.J., Zilles, K., Eickhoff, S.B., Freund, H., Rizzolatti, G., Fink, G.R. (2007). Prefrontal involvement in imitation learning of hand actions: Effects of practice and expertise. *NeuroImage* 37, 1371–1383.
- Vogt, S., V. & Thomaschke, R. (2007). From visuo-motor interactions to imitation learning: Behavioural and brain imaging studies. *Journal of Sports Sciences* 25, 497–517.
- Weiss, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris, Hachette.
- Weiss, F. (2001). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris, Hachette.
- Zimmer, H. (2001). Why do Actions speak louder than words. Action memory as a variant of encoding manipulations or the result of a specific memory system? In H. D. Zimmer, R. Cohen, J. M. J. Guynn, R. Engelkamp & M.A. Foley (eds.), *Memory for Action: A Distinct form of episodic memory*, 151–198. New York: Oxford University Press.

# Crédits iconiques

Figure 1 : image du domaine public, adaptée et modifiée de Dawn Hudson ; en ligne.

<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=130361&picture=human-brain>

Fiches en Annexe 2 : dessins par Yoko Wakita et Wakako Oshiro (étudiantes de l'université de Kumamoto).

## Annexe 1 : corpus de phrases

1. S'il vous plaît... (= svp)	お願いします / すみませんが
2. Excusez-moi...	すみませんが
3. Pouvez-vous répéter, svp ?	もういちどいってください
4. Pouvez-vous l'écrire, svp ?	これを書いてください
5. Ça s'écrit comment ?	どう書きますか？
6. Ça se prononce comment ?	どう発音するのですか？
7. Ça s'appelle comment ?	この発音どう書きますか？
8. Encore une fois, svp.	もう一度ください
9. Pouvez-vous donner un exemple, svp ?	例文を作ってください
10. Qu'est-ce que ça veut dire ?	これは何の意味ですか？
11. Comment dites-vous _____ en français ?	_____をフランス語でどう言いますか？
12. Un instant, svp.	ちょっとまってください
13. Je ne comprends pas.	通じません
14. Je ne sais pas.	しりません
15. Je ne sais plus.	覚えていません
16. Je donne ma langue au chat.	ギブアップ
17. J'ai une question.	しつもんがあります
18. Pouvez-vous parler plus lentement, svp ? voir	もうすこしゆっくりいってください
19. Attendez svp, je n'ai pas fini.	ちょっと待って、まだ終わっていません
20. Ce mot, c'est masculin ou féminin ?	この言葉は男性形か女性形ですか？

## Annexe 2 : fiches jumelées

*(voir les deux pages suivantes)*



# Parlons français en classe! **A**

## Exercice 1 Comment dit-on \_\_\_\_\_ en français ?

例文と同じように、各イメージを会話で練習しましょう。

Exemple :

A. Comment dit-on ケーキ en français ?

B. On dit gâteau.

A. gâteau, merci ! Ça s'écrit comment ?

B. Ça s'écrit comme ça.

※B は自分のプリントの gâteau のつづりを指し示す。A は自分のプリントに gâteau を書く。



\_\_\_



\_\_\_ café

\ka.fe\

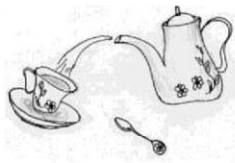


\_\_\_

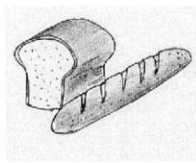


\_\_\_ musique

\my.zik\



\_\_\_

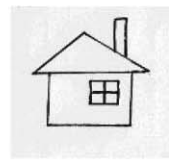


\_\_\_ pain

\pe\

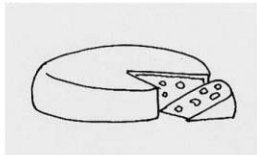


\_\_\_

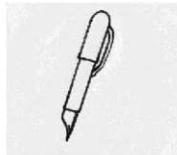


\_\_\_ maison

\me.zo\

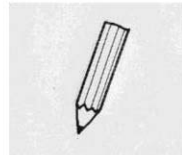


\_\_\_



\_\_\_ stylo

\sti.lo\



\_\_\_



\_\_\_ lait

\le\

## Exercice 2 \_\_\_\_\_ c'est masculin ou féminin ?

例文と同じように、各イメージを会話で練習しましょう。

Exemple :

A. gâteau, c'est masculin ou féminin ?

B. C'est masculin.

A. Le gâteau ?

B. Oui, c'est ça !

A. La gâteau ?

B. Non, le gâteau !

A. Le gâteau, merci !

答え le café, la musique,  
le pain, la maison, le  
stylo, le lait

今回はプリントを見せずに  
練習しましょう。

発音記号

\ʒe\= j'ai  
\e\= 1

\ʒø\= je  
\ɑ\= an

\ty\= tu  
\mø\= mon

\jo\=yo

\b\= r

A1-1





# Parlons français en classe! **B**

## Exercice 1 Comment dit-on \_\_\_\_\_ en français ?



例文と同じように、各イメージを会話で練習しましょう。

Exemple :

- A. Comment dit-on ケーキ en français ?
- B. On dit **gâteau**.
- A. **gâteau**, merci ! Ça s'écrit comment ?
- B. Ça s'écrit comme ça.

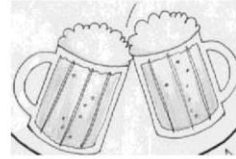
※B は自分のプリントの **gâteau** のつづりを指し示す。A は自分のプリントに **gâteau** を書く。



\_\_ gâteau  
\ga.to\



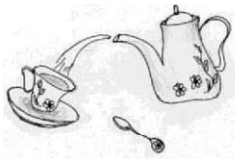
\_\_



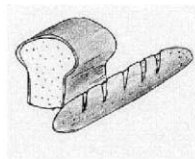
\_\_ bière  
\bjɛʁ\



\_\_



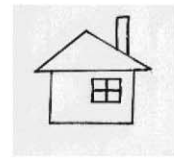
\_\_ thé  
\te\



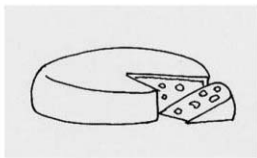
\_\_



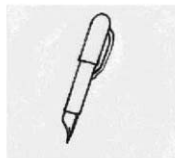
\_\_ zoo  
\zo.o\



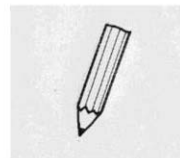
\_\_



\_\_ fromage  
\fʁɔ.maʒ\



\_\_



\_\_ crayon  
\kʁɛ.jɔ\



\_\_

## Exercice 2 \_\_\_\_\_ c'est masculin ou féminin ?



例文と同じように、各イメージを会話で練習しましょう。

Exemple :

- A. **gâteau**, c'est masculin ou féminin ?
- B. C'est **masculin**.
- A. **Le gâteau** ?
- B. Oui, c'est ça !



- A. **La gâteau** ?
- B. Non, **le gâteau** !
- A. **Le gâteau**, merci !

答え le gâteau, la bière,  
le thé, le zoo, le fromage,  
le crayon

今回はプリントを見せずに  
練習しましょう。

発音記号    \ʒɛ\ = j'ai    \ʒə\ = je    \ty\ = tu    \jo\ = yo    \ʁ\ = r  
                  \vɛ\ = 1        \ɑ\ = an        \mo\ = mon

