érudit
www.erudit.org

Article

« Classe de conversation, passivité et interculturel »

Astrid Berrier

Revue québécoise de linguistique, vol. 21, n° 1, 1991, p. 29-39.

Pour citer cet article, utiliser l'adresse suivante :

http://id.erudit.org/iderudit/602722ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. *Érudit* offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

Document téléchargé le 26 mai 2012 08:59

Revue québécoise de linguistique, vol. 21, n°1, 1991, ©*RQL* (UQAM), Montréal
Reproduction interdite sans l'autorisation écrite de l'éditeur

CLASSE DE CONVERSATION, PASSIVITÉ ET INTERCULTUREL

Astrid Berrier

1. Introduction

En Ontario, les enseignants des cours de langue font assez souvent le commentaire suivant: «Ah! Mes élèves ne participent pas! Qu'est-ce que tu fais, toi?» Le but de la présente étude est de fournir des raisons à ce manque de participation, raisons tirées à la fois de l'analyse et de l'expérience.

Les raisons qui pourraient déterminer cette passivité sont variées. Dans un premier temps, ce sont des raisons que l'on pourrait appeler institutionnelles ou encore structurelles (une classe de conversation n'adoptant pas, à notre avis, le même schéma qu'une autre classe, que ce soit une classe de langue traditionnelle, d'histoire ou de géographie). Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur des raisons d'ordre interculturel, c'est-à-dire sur les différences entre les règles de la conversation dans la langue maternelle de l'élève et celles dans la langue cible, et sur des raisons d'ordre culturel, telle la différence de prise de parole entre les hommes et les femmes. Enfin, nous suggérerons quelques pistes pour une vraie participation, c'est-à-dire une participation autonome.

2. Raisons institutionnelles

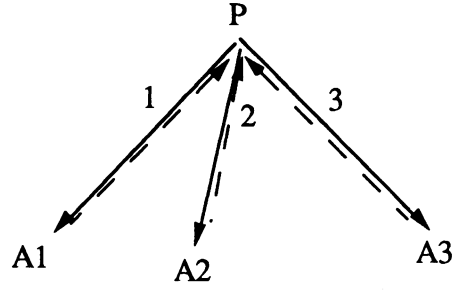
De nombreux schémas ont été proposés pour analyser l'interaction en classe traditionnelle. Sinclair et Coulthard (1975) mettent en lumière la structure de l'échange minimal en salle de classe (ce résumé constitue une simplification):

i) question du professeur, ii) réponse de l'élève et iii) commentaire du professeur, échange minimal que l'on réduit parfois au schéma stimulus/réponse. C'est un schéma que l'on retrouve lors d'une interview, sous forme de *inquisitor-*

victim, selon les termes de Carroll (1980). D'autres formes d'interaction ont été mises en valeur pour la salle de classe traditionnelle, celle de Mchoul (1978) qui utilise l'analyse de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) et montre que le maître est tout-puissant en ce qui concerne la distribution de la parole; celle de Mehan (1982), un peu plus souple qui permet aux élèves davantage d'initiatives; et enfin celle de Weiss (1984) pour qui il existe quatre types de communication: la communication purement didactique, la communication imitée, la communication simulée, et la communication authentique.

Selon Weiss (1984), la communication didactique tourne autour de l'organisation du travail et regroupe toutes les manipulations sur la langue; c'est dans ce type d'interaction que le professeur donne des explications et que les élèves demandent des éclaircissements. La communication imitée est caractérisée par l'apprentissage par coeur et la récitation de dialogue. Dans la communication simulée, l'élève est amené à fabriquer des dialogues, à participer à des débats simulés; il doit faire preuve d'imagination et d'initiative. Pendant la communication authentique, «l'élève parle en son propre nom, prend l'initiative de la communication dans les différentes phases de l'organisation et de l'animation de tout le travail de groupe, ainsi que dans les prises de décision par le groupe» (p. 48).

Ces analyses nous conduisent à nous poser les questions suivantes: l'interaction en salle de classe de conversation doit-elle obéir à un schéma vertical et hiérarchique du type du schéma suivant?



Légende: P : professeur A1, A2, A3, ... : apprenants
1, 2, 3, ... : interventions
---------- : intervention du type réponse
- - - - - - - - - - : intervention du type question

Schéma 1. Schéma illustrant l'interaction maître-élève en salle de classe traditionnelle (d'après les analyses de Sinclair et Coulthard (1975) et de Mchoul (1978))

C'est un modèle institutionnalisé et hiérarchisé de la communication (Bourdieu et Passeron, 1970). Ou bien l'interaction doit-elle au contraire, en tenant compte de l'analyse de Mehan (1982) et en élargissant celle-ci, pouvoir se résumer par un schéma où l'interaction a un caractère plus horizontal et moins hiérarchique (donc plus égalitaire) tel le schéma suivant?

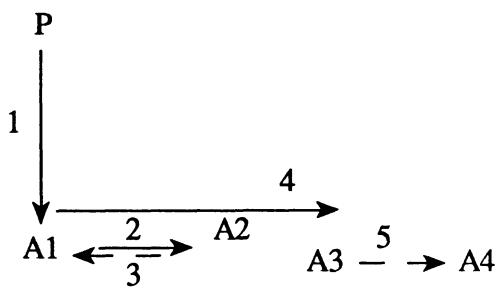


Schéma 2. Schéma montrant le type d'interaction visée en classe de conversation

D'une part, le schéma 1 sur l'organisation de la classe traditionnelle est transposé par les élèves et les professeurs à la classe de conversation (ce qui crée des classes où l'interaction se déroule selon un schéma que nous avons appelé «balle de ping-pong», qui ne correspond pas à l'organisation de la distribution de la parole selon le schéma 2); d'autre part, d'autres représentations sont transposées par les élèves et les professeurs de la classe traditionnelle à la classe de conversation, représentations qui augmentent la passivité des élèves. Nous n'en retiendrons que quelques-unes parmi celles des élèves et celles des professeurs. Commençons par celles des élèves:

i) L'élève projette en classe de conversation l'idée que le professeur a les connaissances et le savoir. Il assiste donc à la classe pour écouter et absorber ces connaissances. En d'autres termes, l'élève considère qu'il n'est pas en classe pour prendre la parole.

ii) De plus, l'élève pense que c'est le professeur qui est payé pour travailler et transmettre son savoir puisqu'il paie pour que le professeur parle.

iii) L'élève sait aussi que dans la classe traditionnelle, le rôle du professeur est de distribuer la parole, de poser des questions et de commenter les réponses... selon son bon plaisir. L'élève sait que le professeur est «l'organisateur institutionnel de l'échange» (Bouchard, 1984).

iv) Enfin, l'élève se conduit en classe traditionnelle comme s'il assistait à un spectacle (et nous faisons ici référence au temps passé devant la télévision, ce qui ne peut manquer d'avoir une influence sur le comportement scolaire).

De son côté, le professeur occupe la plus grande partie du temps de parole (entre 50% et 80%, ainsi que le montre Schiffler (1984)). Il voit son rôle comme dispensateur de la parole; il ne se tait pas par habitude; de même qu'il joue le rôle de chef d'orchestre par habitude ou déformation professionnelle. Notons (observation personnelle) que devant une classe qui se montre réticente à participer, le professeur pense encore que c'est son rôle de meubler les silences (et les élèves, par un accord tacite, lui délèguent également cette tâche).

Ces quelques remarques montrent donc que des contraintes institutionnelles et des projections extérieures à la salle de classe assurent le transfert de comportements de la classe traditionnelle à la classe de conversation. Ces attitudes ne favorisent pas la participation en classe de conversation, mais encouragent plutôt la passivité, l'attente. Elles entraînent en partie des commentaires du type de celui que nous citions dans l'introduction. Des techniques d'ordre pédagogique peuvent venir s'ajouter à cet état de choses: le remplacement du verbal par le regard (quand les élèves ne savent pas un mot de vocabulaire par exemple, ils s'arrêtent et regardent le professeur qui va - l'élève en est certain - suppléer l'élément manquant); ou bien l'absence de pratiques de techniques de questionnement de la part des élèves (les uns envers les autres).

3. Raisons culturelles

La prise de parole autonome, c'est-à-dire laissée à l'initiative de l'élève, constitue le coeur de la problématique. Que ce soit en dehors ou à l'intérieur de la classe, il peut être difficile pour un élève de prendre la parole. D'abord à cause des différences interculturelles sur la prise de parole entre la langue maternelle et la langue cible qui se résument à des différences de perception des élèves sur les coutumes de la langue cible et à un manque de réflexion sur les leurs. Ensuite, à

cause de différences culturelles: la population de nos classes est constituée en majorité de femmes pour lesquelles l'éducation ne comprend pas l'apprentissage de la confiance en soi qui leur permettrait de prendre la parole dans un groupe. Que dire alors de la langue seconde où s'ajoutent d'autres difficultés!

Berrier (1990b) a montré que les habitudes conversationnelles entre les anglophones et les français[1] pouvaient être différentes. Nous les rappellerons dans le tableau 1 ci-dessous, tableau conçu d'après les observations de André-Larochebouvy (1984) et de Carroll (1987).

André-Larochebouvy (1984) distingue deux types de jeux à l'oeuvre dans une conversation: l'un se réclamant, selon la terminologie qu'elle utilise, du mimétique et l'autre de l'agonal. Le mimétique consiste pour un participant à être aimable pour que l'autre le soit, tout en lui permettant de garder la face. Dans ce type de conversation, «l'envie de conquérir la sympathie l'emporte sur la simple envie de gagner la partie» (1984, p. 65); dans l'agonal, «l'envie de gagner, de dominer» (1984, p. 65) l'emporte, mais agonal ne veut pas dire «affrontement, dispute» (1984, p. 65).

N'oublions pas non plus que dans certaines cultures, au Japon entre autres, l'activité de la conversation est considérée comme une perte de temps, et que dans d'autres cultures, on n'apprend pas aux femmes à avoir des idées (ne devrait-on pas alors, se poser des questions sur le silence des Chinoises, par exemple, au cours d'une discussion?).

1. La description disponible, celle de André-Larochebouvy (1984), concerne le français de France, et non le français du Québec. C'est la raison pour laquelle nous utilisons ce terme.

ANGLOPHONE	FRANÇAIS
- non-interruption	- interruption
- chevauchement (plutôt rare)	- chevauchement (très fréquent)
- ne terminent pas les phrases des autres (en général)	- terminent les phrases des autres
	- s'ils posent des questions, n'écoutent pas les réponses
- posent des questions	- posent-ils des questions?
- mimétique	- agonal
- coopèrent	
- vont dans le même sens	- ludique: jeu avec le langage
- sont d'accord	
- gagnent la sympathie	- goût marqué pour la discussion
- signaux utilisés:	- signaux:
- c'est comme moi	- moi, je
- j'vois bien c'que vous voulez dire	- les gens
	- quand même
	- non mais alors, quand même quoi

Tableau résumant les différences culturelles et interculturelles en conversation entre anglophones et français

Le tableau 1 et les remarques ci-dessus nous conduisent à reconsidérer les attitudes des apprenants anglophones dans nos classes. Un anglophone dans une classe de conversation, par exemple, aura tendance[2] à attendre que l'intervenant ait terminé totalement son intervention (même si celle-ci dure 5 minutes) pour prendre la parole. Ceci donne un rythme lent au débat, au «pour ou contre» ou à toute autre forme de discussion en général (les élèves anglophones aiment-ils d'ailleurs ce genre de classe où la discussion prime?). Les Français, bien au contraire, font feu de tout

2. Nous voulons éviter de tomber dans le stéréotype, d'où l'emploi de cette forme.

bois et parlent tous azimuts: ils interrompent, terminent les phrases des autres, et prennent la parole plus souvent, ce qui confère un rythme très différent à la conversation. Il n'est guère besoin de prendre deux cultures différentes: Tannen (1984) montre que la différence entre l'est (New York), et l'ouest (la Californie) des États-Unis se révèle du même type et est tout aussi importante.

Les élèves peuvent être déroutés (ils le sont lorsqu'ils se retrouvent en France pour la première fois: «Les repas pour moi étaient un cauchemar», nous confiait une étudiante) et ne pas comprendre comment cela se passe dans la langue cible. Il nous appartient de faire des mises au point sur ces différentes règles et sur ces différences interculturelles de façon à ce que les élèves n'appliquent pas les règles de conversation et les règles de politesse qui ont cours dans leur culture et qu'on pourrait prendre pour de la passivité.

Enfin, des différences culturelles peuvent opérer à l'intérieur d'une même culture, particulièrement entre hommes et femmes. Puisque nos classes de langue sont composées de femmes, tournons-nous vers les travaux de chercheuses qui ont porté leur attention sur les comportements conversationnels des femmes en langue maternelle.

Les femmes n'ont pas grandi avec les mêmes schémas d'interaction que les hommes (Tannen, 1990). Pour Tannen, cette différence d'apprentissage équivaut à une différence culturelle: «Ils grandissent dans des cultures différentes»[3] (1990, p. 18). De plus, les enjeux dans la conversation ne sont pas identiques pour chaque sexe: les hommes y négocient leur statut et leur indépendance (Tannen, pp. 26-28), tandis que les femmes y négocient l'intimité et la proximité où il faut «minimiser les différences, atteindre un consensus, éviter l'apparition de la supériorité»[4] (p. 26). Ces dernières caractéristiques ne sont pas sans rappeler le mimétique de André-Larochebouvy (1984). Non seulement les femmes ne sont pas habituées à prendre la parole en public ou à raconter des histoires, ou même des plaisanteries que les autres participants écoutent et apprécient (Tannen, 1990, p. 135), mais elles interrompent moins souvent les hommes que les hommes ne les interrompent (West, 1979). De plus, les femmes «font leurs devoirs» dans la conversation: elles écoutent et produisent des signaux d'écoute qui encouragent le locuteur à continuer et elles assurent chaque participant de leur coopération (Fishman, 1983). Enfin elles

3. Notre traduction.
4. id.

posent des questions... pour être sûres d'avoir une réponse; si elles manient l'affirmation, on a tendance à ignorer leurs interventions (Fishman, 1983; Tannen, 1990, p. 142).

Même si ces observations ont été faites pour la langue maternelle, elle sont transposables à la langue seconde. Ceci pourrait fournir de nouvelles explications au manque de participation que nous rencontrons dans nos cours constitués en majorité[5] de femmes, et de femmes appartenant à des ethnies différentes.

En classe de langue seconde, le manque de participation chez les hommes et chez les femmes pourrait avoir des causes différentes: manque d'intérêt pour le sujet en cours chez les hommes auquel s'ajoute le refus de produire des signaux d'écoute et de coopération; manque d'habitude à prendre la parole chez les femmes, car «il faut s'entraîner»[6] (Tannen, 1990, p. 135).

Un seul facteur pourrait jouer contre tous ces éléments en faveur des femmes et donc contre cette tendance au manque de participation: les femmes prennent l'initiative en classe de langue seconde i) quand elles sont entre elles et ii) si elles ont déjà une bonne compétence en français, et ont donc déjà développé une certaine confiance en elles!

Suggestions pédagogiques interculturelles

Nous renvoyons à Berrier (1990b) pour des suggestions d'exercices. Nous nous contenterons de mentionner ici qu'en classe de conversation, il faut insister sur:

i) les techniques de questionnement
ii) la sensibilisation à la prise de parole et aux marqueurs
iii) l'utilisation de jeux de rôle et de simulation
iv) l'interaction avec des locuteurs natifs

Les techniques de questionnement sont importantes à cause du rôle que joue la question dans les techniques de prises de parole. La question constitue le moyen par lequel les élèves s'intègrent à une conversation. Ils l'utilisent assez souvent (avec

5. Qu'on nous comprenne bien: nous ne disons pas que ce manque de participation est l'apanage des femmes ni que ce comportement est inné, mais qu'on le leur a appris. J'ai donné beaucoup de cours où les femmes avaient une écrasante majorité, et elles participaient. Voir à ce sujet, les exercices proposés par Berrier, 1990a.
6. Notre traduction.

les excuses); pour eux, la question est une manière facile et efficace de s'intégrer à une conversation en cours (Berrier, 1990a)

Il faut donner aux élèves des moyens de se repérer dans une conversation, particulièrement à bâtons rompus, et les sensibiliser aux tours de parole et aux marqueurs. Ces derniers favorisent la compréhension (par exemple *à propos*, *au fait* ou *remarque*); en outre si on va aussi loin dans l'analyse que Léard (1989), ces marqueurs «réalisent un acte illocutoire ou préparent un certain type d'acte illocutoire» (p. 87); ce sont des charnières qui peuvent indiquer que la conversation prend une autre direction (Berrier, 1990a). Les enseignants ne disposent cependant pas encore de descriptions pédagogiques de ces marqueurs; ceux-ci restent difficiles à enseigner étant donné leur polysémie ou la multiplicité d'actes illocutoires qu'une même forme peut introduire.

L'utilisation du jeu de rôle et de la simulation qui, au premier abord, n'est pas un exercice authentique, peut mener à beaucoup d'authenticité surtout en ce qui concerne le nombre de prises de parole, la vitesse, et le débit (Berrier, 1990a). Ces exercices peuvent par ailleurs aider les élèves à se libérer.

Enfin, l'interaction avec des locuteurs natifs est importante. Savignon (1972) utilisait ce moyen pour des tests de compétence communicative, Swain et Lapkin (1981, p. 28) pour tester la compétence des élèves en immersion. Nous avons repris ce mode d'interaction pour que les apprenants puissent utiliser ce qu'ils avaient appris et évaluer s'ils avaient davantage confiance en eux (Berrier, 1990a).

4. Conclusion

Il semble donc que les cultures ne s'entendent pas sur la définition du concept même de la conversation; les règles varient d'un pays à l'autre ainsi que le note Carroll (1987, pp. 54 et 62). Il faut donc s'attendre, en classe de conversation, à des divergences de points de vue sur cette activité, particulièrement si le professeur est un locuteur natif, et s'attendre également à des différences de comportements que certains peuvent prendre pour de la passivité. Les exercices proposés visent la compréhension de l'autre et la résolution des malentendus culturels, ainsi que le montre Gumperz (1982), à l'occasion d'études conduites en Grande-Bretagne. Entreprise qui se situe au coeur de la pragmatique, s'il en est!

Astrid Berrier
UQAM

Références

André-Larochebouvy, D. (1984) *La conversation quotidienne*, Paris, Didier.

Berrier, A. (1990a) *Théorie conversationnelle et pratique en français langue seconde au niveau universitaire*, Thèse de doctorat non publiée, University of Toronto.

Berrier, A. (1990b) «L'interculturel en conversation: une richesse?», *Bulletin de l'ACLA*, vol. 12, n° 1, Printemps, pp. 23-34.

Bouchard, R. (1984) «De l'analyse conversationnelle à l'évaluation de l'oral en classe?», *Le Français dans le monde*, n° 186, juillet, pp. 33-41.

Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970) *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Carroll, B. J. (1980) *Testing Communicative Competence*, Oxford, Pergamon Press.

Carroll, R. (1987) *Les évidences invisibles*, Paris, Seuil.

Fishman, P. (1983) «Interaction: The work women do», in Thorne, B., C. Kramarae and N. Henley, *Language, Gender, and Society*, Rowly, Mass., Newbury House Pub., pp. 89-101.

Gumperz, J. J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

Léard, J.-M. (1989) «Les mots du discours: variété des enchaînements et unité sémantique», *Revue québécoise de linguistique*, vol. 18, n° 1, pp. 85-108.

Mchoul, A. (1978) «The organisation of turns at formal talk in the classroom», *Language in Society*, n° 7, pp. 183-213.

Mehan, H. (1982) «The structure of classroom events and their consequences for student performance», *Children in and out of School*, Gilmore, P. and A. Glatthorn, éds, Washington D.C., C.A.L, pp. 59-87.

Sacks, H., E. A. Schegloff and G. Jefferson (1974) «A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation», *Language*, vol. 50, n° 4, pp. 696-735.

Savignon, S. (1972) *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Philadelphia, The Center for Curriculum Development.

Schiffler, L. (1984) *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif.

Sinclair, J. M. et R. M. Coulthard. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*, London, O.U.P.

Swain, M. and S. Lapkin (1981) *Bilingual Education in Ontario: A Decade of Research*, Toronto, Ministry of Education.

Tannen, D. (1984) *Conversational Style. Analysing Talk Among Friends*, Norwood, N. J. , Ablex Publishing Corporation.

Tannen, D. (1990) *You Just Don't Understand. Male and Female in Conversation*, New York, William Morrow and Co., Inc.

Weiss, F. (1984) «Types de communication et activités communicatives en classe», *Le Français dans le monde*, n° 183, pp. 47-51.

West, C. (1979) «Against our will: Male interruptions of females in cross-sex conversation», dans Orasanu, J., M. Slater and L. Adler, *Language, Sex and Gender: Does LA Différence Make A Difference*, New York, Annals New York Academy of Sciences, pp. 81-97.