

# INTERAGIR EN LANGUE ETRANGERE: UNE AFFAIRE SOCIO-CULTURELLE

Rosalina Maria Sales Chianca  
Universidade Federal da Paraíba

- **RESUMO:** *As pesquisas em etnografia da comunicação e, particularmente, as análises de Hymes mostraram que as relações da linguagem, em um determinado contexto cultural, são reguladas por protocolos sociais mais ou menos aparentes, mais ou menos codificados, que regem em particular o direito à fala, a escolha do tema apropriado, a propriedade das formas utilizadas, a organização geral da troca "conversacional". Essas relações lingüísticas são assim de natureza interativa, uma vez que se trata de uma interação verbal entre duas ou mais pessoas que tentam comunicar, com o objetivo de uma inter-compreensão mútua, de engajamento consciente e tácito. Por isso, os sujeitos dessas relações lingüísticas procuraram ajustar a sua fala, elaborá-la de outra maneira durante a troca "conversacional", adaptá-la, mudar o tema, neste vai e vem indispensável e primordial a toda negociação "conversacional". O professor de língua pode favorecer essa aprendizagem, participando da socialização dos jovens e de sua preparação para a vida.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Interação Conversacional; Sócio-cultural; Socialização.*
- **RESUME:** *Les recherches en ethnographie de la communication et particulièrement les analyses de Hymes ont montré que les relations langagières, dans un contexte culturel donné, étaient réglées par des protocoles sociaux plus ou moins apparents, plus ou moins codifiés, qui régissent en particulier le droit à la parole, la thématique appropriée, la propriété des formes utilisées, l'organisation générale de l'échange. Ces relations langagières sont ainsi de nature interactive puisqu'il s'agit d'une interaction verbale entre deux ou plusieurs personnes qui cherchent à communiquer dans un but d'intercom-préhension mutuelle, d'engagement conscient et tacite. Pour cela, les sujets de ces relations langagières chercheront à ajuster leurs prises de parole, à les élaborer autrement au cours de la conversation, à les adapter, changer de sujet, dans ce va-et-vient indispensable et primordial à toute "négociation conversationnelle". L'enseignant de langue peut favoriser cet apprentissage participant ainsi à la socialisation des jeunes et à leur préparation à la vie.*
- **MOTS-CLE:** *Interaction Conversationnelle; Socio-culturel; Socialisation.*

En vue de participer à l'effort d'amélioration du niveau de vie des jeunes brésiliens, nous nous sommes engagée dans un enseignement militant. En ce qui nous concerne nous considérons que les divers enseignants, toutes disciplines confondues, doivent effectivement travailler dans ce sens. Pour l'enseignant de langue étrangère une des façons de participer à cet objectif est de travailler au développement d'une compétence communicative générale. L'acquisition de cette compétence communicative pourrait préparer les jeunes apprenants à une meilleure interaction conversationnelle leur donnant ainsi les moyens de se positionner dans un échange sans le complexe d'infériorité dû à leur manque de préparation au **monde de la parole**. Mais dans notre réalité didactique pédagogique de l'enseignement du FLE, comment y arriver?

Il nous paraît que nous devons cibler notre travail pédagogique sur une approche interactive qui puise dans l'expérience personnelle et interpersonnelle des apprenants et des enseignants. Dans cette perspective la personne totale est engagée dans le processus, y compris dans sa **dimension affective**. Enseignants et enseignés doivent prendre part à un travail systématique de découvertes psycho-sociologiques personnelles et interpersonnelles, faire place à une libre expression langagière qui ne peut se développer que si la langue maternelle trouve sa place en cours de langue, et s'y épanouit. **C'est ainsi qu'une compétence linguistique en langue maternelle peut avoir lieu et être développée en cours de langue étrangère**. La possibilité de l'emploi de la langue maternelle facilite à l'apprenant une libération personnelle qui lui permet non seulement de s'exprimer mais aussi de communiquer et de se retrouver.

Nous sommes convaincue qu'un certain équilibre psychologique personnel et interpersonnel et par conséquent une certaine harmonie du groupe, favorisent un climat d'entente et nous permettent de **travailler dans un climat plus positif et plus détendu**. Pour ce faire nous devons puiser nos activités pédagogiques dans les jeux, la musique, le théâtre... Et c'est ainsi

que les cours deviennent, petit à petit, des moments de détente et de plaisir. Il faut surprendre presque quotidiennement les apprenants, dans le but de les motiver et d'éviter que leurs difficultés quotidiennes sociales et économique ne les poussent à abandonner les cours de français. Il faut donc que ces jeunes apprenants passent le seuil de la classe avec une attente positive et découvrent **le plaisir d'apprendre**.

Aussi devient-il important de développer en salle de classe des thèmes qui les interpellent, qui leur demandent une implication plus importante **favorisant l'envie de participer à une oralité permanente et indispensable en cours de langue**. Des thèmes ancrés dans leur environnement socio-culturel doivent les amener à une prise de parole plus spontanée et plus fréquente.

L'individu est autant produit du milieu où il vit qu'il est lui-même sujet et agent social de sa communauté d'appartenance. Dans ce sens les valeurs, les modes de vie et les représentations symboliques attachées aux différentes cultures d'appartenance des apprenants doivent être pris en considération. Les interactions établies entre les divers "partenaires" mêlés au processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère sont de véritables échanges culturels engageant différentes micro-cultures, unifiées autour d'un consensus de valeurs. C'est ainsi que les différences culturelles existant au sein d'une salle de classe où enseignés et enseignants appartiennent à la même zone géo-linguistique et partagent donc tous la "même langue" de communication, doivent être effectivement reconnues.

Lorsque les élèves découvrent une culture étrangère, l'interaction entre celle-ci et leur propre culture amène à une redéfinition de l'identité maternelle et à la reconnaissance des différences. C'est donc à travers des procédés de mise en relation de la culture source avec la culture cible qu'une réflexion sur l'identité peut s'établir en classe de langue. La classe de langue étrangère favorise ainsi une prise de conscience des mécanismes

de l'identité individuelle et, par le biais de la confrontation avec *l'autre*, une perception de soi s'élabore (Zarate, 1986).

Dubar résume bien la complexité de la notion d'identité, notion évolutive depuis la naissance, construite et reconstruite tout au long de la vie: "l'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toutes à la naissance: elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul; elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. [...] L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions" (1991, p.7). Ainsi l'identité suppose la différence: la conscience d'appartenir à une même collectivité n'émerge que face à d'autres collectivités ressenties comme "étrangères".

Puisque les groupes sociaux n'existent jamais de façon isolée, que la communication implique toujours des personnes et que ce sont ces personnes qui véhiculent et/ou médiatisent les rapports entre les cultures, nous devons tenir compte de cette pluralité au sein même de la salle de classe où des jeunes d'origines différentes sont rassemblés, où des interactions ont lieu, où une communication doit s'établir entre les membres de la communauté scolaire. Il faut que ceux qui s'y engagent soient placés dans un champ interactif où l'interrogation porte sur les relations qui s'instaurent entre des groupes culturellement identifiés et où l'accent est mis davantage sur les rapports que le "je" individuel et/ou collectif entretient avec autrui que sur autrui proprement dit. C'est pourquoi nous adoptons une pédagogie socioculturelle en vue de favoriser non seulement la prise de la parole mais aussi de contribuer à l'éducation des jeunes apprenants et à leur préparation à la vie sociale.

# 1 ASPECTS SOCIO-CULTURELS DE LA COMMUNICATION

## 1.1 DES PARTENAIRES ENGAGÉS

Comme tout discours, le discours sur la culture est inséré dans une situation de communication qui n'est pas neutre mais qui, au contraire est caractérisée par un certain nombre de paramètres (qui parle, à qui, dans quelles circonstances, selon quelle intention...). De cette façon, nous constatons que les problèmes inter-culturels rejoignent ceux de toute communication inter-individuelle ou inter-groupale et que le contexte de communication, réel ou perçu, influence et détermine son contenu, en imposant réserves et nuances. De même, la communication doit être envisagée dans sa "conception interactive" où les phases d'émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle. Ainsi les "sujets parlants" doivent être capables d'enchaîner leur tour de parole comme nous l'explique Kerbrat-Orecchioni (1990), tout en étant capables d'anticiper "le calcul interprétatif de l'émetteur" pour mieux interagir et argumenter. Ainsi les "sujets parlants" doivent aussi être capables de devenir, à tour de rôle, l'émetteur et le récepteur de "l'interaction verbale".

Selon les récentes analyses sur le processus de communication, pendant tout le déroulement d'un échange communicatif, les différents participants exercent les uns sur les autres "un réseau d'influences mutuelles, et dans ce sens, "parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant" (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17). De cette façon tout échange communicatif sous-entend que les participants de cet échange agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue et des codes para-verbaux et non verbaux. Encore faut-il qu'ils s'engagent réciproquement dans cette "interaction verbale" pour qu'il y ait échange. Il ne suffit pas qu'ils se parlent alternativement mais qu'ils soient effectivement "engagés" dans

l'interaction et qu'ils le fassent comprendre à travers des signes d'engagement mutuel. Comme le note Kerbrat-Orecchioni, "l'émetteur doit non seulement parler, mais parler à quelqu'un, et le signaler par l'orientation du corps, la direction dominante de son regard, et la production de marqueurs verbaux d'allocution; il doit en outre s'assurer, par des coups d'œil intermittents, que l'autre écoute, et qu'il est bien "branché" sur le circuit communicatif; [...] et éventuellement "réparer" les défaillances d'écoute ou problèmes de compréhension par une augmentation de l'intensité vocale, de reprises, ou des reformulations..." (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 18). Le récepteur de son côté doit lui aussi, produire des signaux d'écoute et de participation effective dans cet échange communicatif. Il montrera son engagement, par exemple à travers les "régulateurs", telles les réalisations non verbales (regard, hochement de tête, froncement des sourcils, bref sourire, léger changement corporal,...), les réalisations vocales ("mmh" et autres vocalisations), ou encore verbales. D'après Kerbrat-Orecchioni, ces régulateurs verbaux possèdent différents degrés d'élaboration: morphème exclamatif, reprise avec ou sans reformulation... Certaines réalisations sont compatibles entre elles et fonctionnent normalement en réseaux, les régulateurs verbaux pouvant être accompagnés de signes non verbaux (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17-24).

Tout discours étant socialement et culturellement situé, il s'ensuit que les règles et les principes qui déterminent et sous-tendent le fonctionnement des conversations et de tout échange communicatif de la vie quotidienne, ne sont pas universels, variant sensiblement d'une société à l'autre, voire à l'intérieur d'une même société. Divers travaux, notamment dans le domaine de l'ethnographie de la communication ont, ces dernières années, montré combien les variations entre différentes cultures affectent la façon dont elles conçoivent et organisent les différents échanges communicatifs. La variable culturelle va ainsi constituer l'ancrage de tout essai d'une véritable communication, visant à l'intercompréhension.

Dans cette conception de la communication, il devient indispensable que les partenaires de l'échange prennent en compte ces *différents aspects*. Ils doivent être simultanément et/ou successivement à l'écoute l'un de *l'autre*, en s'accordant mutuellement la qualité pleine de sujets. Ils prennent ainsi la place qui leur appartient dans l'échange. Nous le savons, la variation culturelle est partout et peut venir affecter tous les aspects. Elle est susceptible de se localiser à tous les niveaux du fonctionnement des interactions, sans se limiter aux différences de systèmes linguistiques (répertoires lexicaux, procédés morphosyntaxiques, etc.) des interlocuteurs engagés dans la "conversation". La variation culturelle peut aussi s'étendre à différentes données paraverbales et non verbales. Cela nous amène à dire que, parmi les partenaires d'une même communauté linguistique, la non prise en considération de ces paramètres peut amener des dysfonctionnements dans la communication. La découverte de ces *paramètres*, en classe de langue étrangère, pourra permettre au jeune apprenant de les identifier, de comprendre le fonctionnement de la communication et d'en tenir compte dans ses échanges quotidiens. **C'est-à-dire, dans ses échanges en langue et culture maternelles.**

Il s'ensuit que pour communiquer avec autrui nous devons prendre en compte, entre autres:

- les comportements vocaux ou paraverbaux qui varient d'une société à l'autre, d'une micro-société à l'autre, (selon la catégorie socio-professionnelle et/ou socio-économique des interlocuteurs engagés dans "l'interaction", selon leur personnalité). Ainsi sont susceptibles de variation la vitesse d'élocution, l'intensité vocale. En ce qui concerne ce dernier paramètre, on constate que, l'on parle plus ou moins fort selon les sociétés. Hall note par exemple qu'en Angleterre "les Américains sont culturellement accusés de parler trop fort" (1971, p. 175). Il précise que pour les Anglais, parler fort est une "forme d'intrusion, un signe de mauvaise éducation" (Hall, 1971, p. 175). Au Brésil, on trouve une grande variation de l'intensité de la voix

soit par rapport à la région, soit par rapport à l'appartenance sociale (on a tendance à parler plus fort dans le Nordeste).

N'oublions pas que le portugais du Brésil est une "langue à accent", très différente sur ce point du français. Nous le savons, l'accent joue une fonction identificatrice, permettant d'identifier sociologiquement et culturellement un "sujet parlant". L'accent est un élément constitutif de l'identité d'un individu et la prise de conscience des différences de "musicalité" des langues (source et cible) par des activités de productions-écoutes du sujet s'exprimant alternativement dans les deux langues peut être interculturellement intéressante. Compte tenu de l'immense étendue du Brésil et du mélange de diverses ethnies en contact dans ce pays, nous pouvons trouver une différence assez accentuée quand il s'agit du paysage prosodique et sonore de cet immense sous-continent.

On pourrait également mentionner les interjections, qui se situent à la frontière du verbal, du paraverbal, et même du non verbal. Nous faisons allusion ici aux interjections, qui constituent marque d'appartenance à un groupe ou à un sous-groupe. Nous pouvons dire qu'au Brésil, certaines interjections sont la marque d'appartenance à une région spécifique (ainsi l'interjection "oxente" qui correspond à peu près au français "dis donc" est typique du Nordeste, à Minas Gerais on utilise "uai" et dans le Rio Grande do Sul "sô", chacune de ces interjections indiquant une appartenance régionale). Certaines interjections ont été reproduites par des membres de différentes régions dans le but de copier un style prosodique spécifique à un peuple originaire d'une région précise et aussi d'adhérer à un mode de vie particulier (au cours des années 80, la région Nordeste devenant à la mode chez les "intellectuels" certaines manières de dire et de parler ont été imitées dans d'autres régions).



## 1.2 LES ASPECTS NON VERBAUX

Ainsi que l'ont défini les chercheurs du "collège invisible", la communication est un processus social intégrant différents modes de comportement: parole, geste, mimique, espace interindividuel, regard, etc. (*La nouvelle communication*, 1981, p. 24). Parmi les comportements non verbaux, nous nous intéressons à la proxémie, la kinésique, le regard.

Le terme proxémie, écrit Hall, est "un néologisme que j'ai créé pour désigner l'ensemble des observateurs et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique" (1971, p. 13). Les proxémies comparées des cultures française, arabe, latino-américaine montrent qu'il existe des divergences sensibles. Dans nos différentes Institutions scolaires, où des Brésiliens d'origines différentes sont rassemblés, issus de classes sociales diverses, cette dimension proxémique a une importance. Des jeunes issus de milieux hétérogènes, pourraient être invités à prendre conscience de ce qu'est la "bonne distance" dans la culture étrangère, et par là même de prendre conscience de la "proxémique" qui règle leurs rapports quotidiens en classe et dans la vie sociale. Certains gestes (bises, poignées de main, accolades) impliquent un contact et relèvent à la fois de la proxémie et de la kinésique. Les spécialistes de la communication non verbale se fondant à la fois sur les distances d'interaction, la fréquence des gestes de contact, et la durée des contacts oculaires, opposent les sociétés "à fort degré de contact" (high contact): Europe méditerranéenne, **Amérique latine**<sup>1</sup>, sociétés arabes et les sociétés "à faible degré de contact" (low contact): Europe du nord, Extrême-Orient (la frontière entre ces deux zones traversant semble-t-il la France) (Kerbrat-Orecchioni, 1994, p. 20). Selon ces observateurs, l'Amérique Latine est une culture de contact plus proche que ne l'est la culture française. C'est sans

---

<sup>1</sup> Souligné par moi-même.

doute une différence à exploiter dans une démarche socio-culturelle.

Le comportement kinésique (gestes, mimique) est une autre composante non verbale de nature culturelle. On peut considérer les gestes par rapport à des "différences quantitatives"; l'abondance des gesticulations est extrêmement variable selon les sociétés et l'on peut classer ces différentes sociétés sur une vaste échelle graduée, entre deux extrêmes opposés. On peut aussi s'intéresser aux "différences qualitatives" puisque les gestes sont fondamentalement conventionnels, et n'ont donc pas nécessairement la même signification dans les différentes sociétés. Il en est de même des mimiques. Dans certaines sociétés les "sujets parlants" restent pratiquement impassibles quand ils parlent/écoutent (cultures asiatiques), tandis que dans d'autres, les "interactants" se livrent à une grande activité mimique et gestuelle (cultures latino-américaines).

La dimension gestuelle doit donc prendre une place importante dans les cours de langue au Brésil, vu que les Brésiliens ont une gestualité coverbale abondante. Ils pourraient difficilement s'exprimer sans les mouvements des mains. C'est comme si les mots ne leur suffisaient pas ou alors qu'ils les considéraient insuffisants pour communiquer. C'est comme si, d'une certaine façon, les gestes constituaient des procédés de validation interlocutoire. Les gestes sont comme une projection de soi-même et indiquent l'implication du sujet dans l'interaction. On notera que les Brésiliens du Nord sont plus impliqués dans la gestuelle et dans le contact corporel que ceux du Sud, le "toucher" faisant partie des modes d'expression et de communication dans ce pays. **Ignorer la dimension gestuelle et les contacts corporels dans les activités pédagogiques en cours de langue étrangère, reviendrait à limiter les échanges et à admettre l'aliénation de l'une des expressions culturelles des Brésiliens. C'est pourquoi nous leur accordons la place pédagogique qui leur revient.**

On citera enfin l'importance de la démarche, des postures et du regard<sup>2</sup>, autres composantes susceptibles d'écarts culturels, selon les normes culturelles des sociétés concernées. La démarche est un trait culturel marquant au Brésil, constituant aussi une fonction identificatrice de l'origine régionale (ainsi les habitants de Rio de Janeiro ont une démarche "dansante", ceux de l'intérieur du pays marchent de façon moins "rythmée"). Le regard est un autre élément majeur dans la communication au Brésil et il est important de donner sa place à ce phénomène culturel. Les Brésiliens communiquent très facilement par le regard. Ils établissent normalement un premier contact à travers un contact oculaire, qu'ils peuvent garder pendant, une durée assez significative. Le Brésil peut être considéré comme une société à fort degré de contact et aussi une société à regard soutenu. Reste à souligner les écarts existant entre les cultures du Nord et celles du Sud dûs aux différentes ethnies installées dans ces régions. Il revient donc à l'enseignant de langue étrangère de sensibiliser les apprenants à ces traits culturels, favorisant ainsi une approche conversationnelle inter-culturelle, que ce soit entre partenaires d'une même culture nationale ou alors entre des partenaires multinationaux.

### 1.3 LA PRISE EN COMPTE DES DIFFÉRENCES CULTURELLES EN COURS DE FLE AU BRÉSIL

Il existe d'importantes différences culturelles au Brésil (Amérique Latine), notamment entre le nord (régions Norte,

---

<sup>2</sup> Selon Kerbrat-Orecchioni les sociétés à regard soutenu coïncident avec celles "à fort degré de contact" et celles où la durée du regard est "faible", sont les cultures "à faible degré de contact". Elle donne comme exemple le contexte d'une négociation commerciale au cours de laquelle les Japonais établissent un contact oculaire pendant 13% en moyenne de la durée de l'interaction. Ce pourcentage est de 33% pour les Américains et les Coréens, et **52% pour les Brésiliens** - souligné par moi-même (1994, p.24).

Nordeste) et le sud (régions Sul, Sudeste), avec comme frontière approximative, la région Centro-Oeste où se trouvent le District Fédéral-Brasília et ses environs. Les individus originaires du Nordeste sont considérés comme plus "chaleureux", ce qui veut dire dans ce sens, que pour eux la "bonne distance" est celle qui les rapproche davantage de leurs partenaires dans l'échange communicatif. Ils sont également perçus comme plus "latins", communiquant plus fortement par les gestes, et plus "broyants" parce que plus "bavards", parlant tous en même temps avec une forte intensité vocale en ne respectant pas toujours les tours de parole. La région Nordeste est celle qui a vu naître le Brésil, qui a gardé le plus fort brassage entre les Africains, les autochtones (appelés "Indiens" par les Portugais) et les Européens. Elle est aussi celle qui garde encore aujourd'hui certaines habitudes culturelles (alimentaires, musicales et religieuses) léguées par les "Indiens" et surtout par les Africains, à côté de traditions et de normes qui proviennent de la culture "européenne" ou qui sont issues du brassage culturel des diverses ethnies en contact. Il convient de rappeler que les régions placées au sud du Brésil sont celles qui ont subi la plus forte concentration de peuples venus d'Europe, surtout au début de ce siècle, étant pour cela plus marquées par les cultures européennes. Notons que les Brésiliens d'origine italienne, polonaise ou allemande, ont des comportements proxémiques, kinésiques, différents, correspondant aux influences des pays d'origine.

N'oublions pas que nous nous situons dans un champ pluriculturel parce que tout groupe social est formé d'individus qui interagissent dans divers contextes sociaux. Ceci les amène donc à établir différents rapports sociaux, différents rapports inter-culturels. Cette réalité pluriculturelle va demander une ouverture à *l'autre* pour qu'il y ait échange.

Aborder ces *aspects culturels* en classe de langue étrangère (en l'occurrence en F.L.E.) va conduire les apprenants à relativiser la façon dont ils se comportent les uns envers les autres, issus qu'ils sont tous de milieux socio-culturels et socio-

économiques hétérogènes, ce qui favorisera par la suite une meilleure approche et une acceptation des cultures concernées. La culture, peut être définie, après Lévi-Strauss, comme l'ensemble des codes symboliques qui permettent, à l'intérieur d'une société, la communication et l'échange. Lorsque plusieurs personnes sont en situation d'interaction, la communication, nous venons de le voir, ne passe pas uniquement par la parole. D'autres éléments entrent en jeu: comportements vocaux, kinésiques, proxémiques, vestimentaires, etc. Tous ces *aspects* sont donc des signes, des symboles qui créent des messages circulant entre les individus et les groupes. Ces signes tendent à être codifiés par la culture mais à l'intérieur d'une même culture ces codes tendent à se différencier suivant les groupes. Tout discours sur une culture apparaît donc, nous le répétons, dans une histoire individuelle et sociale, dans un contexte politique et économique et aussi dans un système plus ou moins équilibré, et en ce sens symptomatique d'une structure déterminée à un moment donné.

## 2 INTERACION ET NEGOCIATION CONVERSATIONNELLE

Les recherches en ethnographie de la communication et particulièrement les analyses de Hymes ont montré que les relations langagières, dans un contexte culturel donné, étaient réglées par des protocoles sociaux plus ou moins apparents, plus ou moins codifiés, qui régissent en particulier le droit à la parole, la thématique appropriée, la propriété des formes utilisées, l'organisation générale de l'échange. Ces relations langagières sont ainsi de nature interactive puisque, nous l'avons déjà vu, il s'agit d'une interaction verbale entre deux ou plusieurs personnes qui cherchent à communiquer dans un but d'intercompréhension mutuelle, d'engagement conscient et tacite. Pour cela, les sujets de ces relations langagières chercheront à ajuster leurs prises de parole, à les élaborer autrement au cours de la conversation, s'il le

faut à les adapter, changer de sujet, dans ce va-et-vient indispensable et primordial à toute "négociation conversationnelle". Ce processus s'effectue que l'interlocuteur soit réel ou potentiel, dans le cas d'un discours écrit ou encore d'un monologue, puisqu'il existe toujours consciemment ou non un "récepteur ciblé". Dans toute interaction verbale il y a donc de l'interprétation, de l'expression et de la négociation, nous dit Kramersch, pour qui "la négociation s'opère à travers l'organisation des tours de parole, le ménagement des thèmes du discours et l'accomplissement des tâches de la communication" (1984, p.17-22).

## 2.1 ORGANISATION DES TOURS DE LA PAROLE

En dehors des éléments non verbaux (hochements de tête, gestes de mains, mimiques, mouvements du corps) et des éléments vocaux (intonation, ton, intensité vocale, accent) qui accompagnent l'échange, le rituel des prises de parole contribue à la création, **en coopération**, de l'objet du discours. Comme l'écrit Kramersch (1984, p. 20), "on annonce qu'on va prendre la parole, ou on interrompt dès qu'on reconnaît une césure naturelle dans le discours de l'interlocuteur, on encourage son partenaire en donnant des signes qu'on a compris et qu'on est d'accord avec ce qu'il dit, on montre qu'on lui laisse la parole en cessant de parler ou en donnant des signes d'hésitation qui l'invitent à offrir de l'aide, on évite les interruptions prématurées en construisant son tour de parole de telle manière que l'auditeur comprenne qu'on n'est pas encore prêt à lui céder la parole". Selon l'auteur, les marqueurs d'hésitations ("euh", "ben"), les faux départs ("le/la", "les/les",...), les formules atténuantes ("disons", "bon ben", "en fait", "bon",...), les répétitions et paraphrases, ainsi que les parenthèses, contribuent à garder la parole et à gagner du temps pour construire sa pensée, corriger la formulation en cours et éviter de se faire "couper la parole".

Selon Kerbrat-Orecchioni, la durée — minimale et maximale — de la pause qui sépare la fin d'un tour de la parole du début d'un autre tour ("gap", "pause inter-tours") est relative à la culture des interlocuteurs engagés dans l'échange communicatif et la méconnaissance de cet aspect culturel peut occasionner des problèmes et même empêcher quelques partenaires conversationnels de prendre part aux échanges malgré leur maîtrise de la langue cible, sans qu'eux-mêmes comprennent la raison même de ce dysfonctionnement. Ainsi des partenaires conversationnels appartenant à la même culture ou à des cultures multinationales, amenés à converser et à établir un échange communicatif, peuvent se trouver confrontés à des usages d'expression de communication différents, dans la mesure où la durée minimale et maximale de la pause inter-tours dans les cultures concernées ne correspondraient pas. De la même façon le "chevauchement" ("overlap" ou "discours simultané") est un phénomène culturel, et de ce fait est plus ou moins bien toléré et diversement interprété par rapport à la société des partenaires de l'échange conversationnel.

Encore une fois, nous constatons que ce phénomène se produit souvent au cours d'échanges conversationnels au Brésil, notamment parmi des partenaires originaires de la région Nordeste. Lors des réunions sociales, dans une même pièce, des sous-groupes différents, formés spontanément pendant ces réunions, conversent "en diagonale" non seulement avec des partenaires voisins mais aussi avec des interlocuteurs situés à l'autre extrémité. De la même façon, on peut intervenir au cours d'un dialogue déjà entamé, même si l'on n'a pas encore participé à l'élaboration du sujet, sans que cela choque ceux qui conversent. Dans ce cas, il peut même y avoir effort de la part de ceux qui sont déjà engagés dans cette conversation, pour mettre le nouveau venu au courant du sujet de la discussion. Ceci dit, pendant que le sujet se développe, l'un des interlocuteurs introduit le nouveau venu dans la conversation ou donne son interprétation du thème pour que ce nouveau partenaire conversationnel puisse "se placer"

dans l'interaction verbale. Il arrive que même au cours de réunions plus officielles un phénomène de chevauchement se produise. On observera que si un tel phénomène peut arriver dans tous les milieux, il se produit cependant plus fréquemment dans des milieux moins "sophistiqués" (surtout dans les classes sociales moins aisées) car la "bourgeoisie" essaie de copier les normes européennes, évitant ainsi un comportement considéré comme attaché à une classe sociale moins valorisée. Ceci ne veut pas dire que ses membres réussiront toujours à garder ce comportement "réservé" au cours de toute une soirée...

Il revient aux éducateurs, tels les enseignants et les parents, d'essayer de préparer les jeunes à ces moments de conversations au cours desquels ils doivent apprendre à se poser et à exprimer leur opinion et leur position vis-à-vis du sujet en question et du choix du thème de conversation. La classe de langue peut favoriser cet apprentissage et offrir des occasions de discussions sur des thèmes d'actualité qui permettront aux jeunes apprenants de se rendre compte de l'importance non seulement de la prise de parole mais aussi des mécanismes culturels leur permettant de la garder et de la reprendre. Dans ce cas, l'emploi de la langue maternelle devient indispensable, principalement dans les groupes qui n'ont pas encore le niveau de langue étrangère permettant une discussion approfondie et d'une durée plus longue. La discussion se fera en langue étrangère chaque fois que cela sera possible et il reviendra à l'enseignant de langue étrangère de favoriser et d'intensifier ces moments de façon à ce qu'il y ait un déblocage chez les apprenants et qu'ils éprouvent le besoin et **le plaisir** de parler dans la langue étrangère, c'est-à-dire en français. La systématisation de ces moments de discussion en cours de langue devrait favoriser en outre la prise de conscience du droit à la parole de chacun, amenant aussi à une réflexion critique des thèmes abordés et à un développement du sens critique chez l'apprenant. Ces moments permettront ainsi l'existence d'une vraie communication langagière en cours de langue étrangère.



## 2.3 ORGANISATION DES THEMES DU DISCOURS

Pour Kramersch, "la mécanique ordonnée de la conversation forme le canevas sur lequel se font et se défont les thèmes choisis par les interlocuteurs" (1984, p. 20). Le choix et la façon dont les interlocuteurs aménagent le déroulement des thèmes de l'interaction sont culturellement ancrés dans leur "histoire". Le ménagement thématique de la conversation exige donc une attention de l'émetteur et du récepteur de l'échange, surtout dans le cas d'un échange exolingue, exige une écoute inter-culturelle et pour ainsi dire, un engagement effectif et conscient. Car dans la négociation thématique il va falloir, "[...] dénommer un thème; l'accepter; y intégrer des thèmes secondaires; revenir à un thème précédent; bâtir, étoffer, diriger, éviter, détourner, modifier un thème existant; introduire, ré-introduire un nouveau thème" (Kramersch, 1984, p. 20). L'organisation des thèmes, précisons-le, doit s'effectuer tout en essayant de garder le rythme et l'intérêt de la conversation<sup>3</sup>.

Si de multiples éléments (images de la rue, du cinéma, de la télévision, groupes formels et informels) interviennent dans le processus de socialisation dans la période préadulte, ces influences sont filtrées et par la suite modifiées dans les deux microsociétés que sont la famille et l'école où enfants et adolescents vivent jusqu'à l'âge adulte, c'est-à-dire au moment de l'entrée dans la "vie active". La microsociété de départ est donc la famille qui, la première, transmet aux enfants les formes de vie matérielle et simultanément les codes de la communication, à commencer par le langage, les expressions, les attitudes corporelles et les valeurs spirituelles, intellectuelles, idéologiques du milieu auquel elle appartient, et la strate sociale de son milieu

---

<sup>3</sup> Pour une analyse actualisée de la cohérence du discours, l'organisation des informations et l'argumentation du discours, se reporter à Kerbrat-Orecchioni, 1994, p. 34-7. Elle y fait aussi une analyse des formes de l'adresse, de la formulation des actes de langage, de l'organisation des échanges, ..., p. 34-62.

environnant. Avec l'avènement des sociétés modernes ce rôle ne se limite plus à la famille. Il est dorénavant étendu à l'école qui prend le relais éducatif de la famille dont elle complète et renforce les choix sélectifs, apprend des connaissances sélectionnées pour l'exercice d'une profession (Balle, 1975, p. 165-88).

Avec **la démocratie de l'enseignement**, le jugement se forme et le sens critique se développe faisant de l'école, malgré les résistances, un carrefour de strates sociales, provoquant par là une imbrication de modèles, de valeurs, d'origines sociales diverses. L'enfant devient alors, au sein de la famille, un élément qui favorise l'acculturation, au même titre que les parents travaillant en dehors de la maison. Des éléments culturels nouveaux sont ainsi constamment mis en contact et, la famille et l'école deviennent dans ce sens, le creuset où se mélangent des apports culturels nouveaux provoquant une évolution culturelle permanente, issue des contacts constants entre cultures en présence (Balle, 1975, p. 165-6).

Et puisque des enfants, d'origines sociales diverses, issus de différents milieux familiaux, se trouvent rassemblés dans les salles de classes, nous pouvons affirmer qu'ils forment des groupes culturels hétérogènes. Il serait donc important de mettre en relief cette différence et cette variété culturelles de façon à ce que ces jeunes brésiliens se rendent compte même de la pluralité culturelle existant au sein de leur pays. L'enseignement de la langue étrangère pourrait éveiller cette conscience à partir du moment où la langue prendrait la place première du processus enseignement-apprentissage, devenant un objet à observer, à analyser. Dans ce sens, la communication interpersonnelle et intergroupale s'établissant entre un groupe croissant d'individus, un travail systématique et conscient sur l'emploi de la langue, les paramètres culturels, etc. permettrait un décloisonnement des frontières dues à différentes couches sociales.

Pour que cette communication ait lieu, il revient à l'enseignant de favoriser la prise de parole mais aussi de

développer la capacité d'écoute inter-culturelle chez l'apprenant, la conscience de différentes perceptions du monde, inhérentes à chaque groupe ou sous-groupe d'appartenance. Cette prise de conscience favorisera un sens critique et développera sa capacité à aménager les thèmes du discours, en coopération avec les différents partenaires de la classe. Différents thèmes pourraient être abordés en cours, liés à la réalité quotidienne sociale, économique des élèves (par ex. une "journée" scolaire en France et au Brésil, les sports préférés dans les pays respectifs). Les thèmes suggérés par la méthode d'enseignement de la langue étrangère, pourraient être comparés aux thèmes "équivalents" régionaux ou nationaux (par ex. les projets de vacances, un "méchoui" et un "churrasco"). Ici encore, l'emploi de la langue maternelle peut être nécessaire jusqu'à ce que les apprenants aient les moyens linguistiques pour communiquer dans la langue étrangère cible. On peut penser que la possibilité de choisir les thèmes de conversation en liaison avec le "vécu" de l'élève facilitera l'engagement, la motivation des apprenants. On peut également penser que cela favorisera la compréhension mutuelle à condition qu'il y ait une véritable écoute de *l'autre*, ce qui veut dire qu'il faut une certaine discipline des "modes naturels" de communication qui, au Brésil, sont "anarchiques" (ex. les chevauchements de prise de parole). Un travail de prise de conscience des interactions en Langue Maternelle et en Langue Etrangère, basé sur l'observation, la réflexion (enregistrements des interactions) pourrait amener les apprenants à mieux comprendre ce qui se joue dans une communication et, progressivement, à mieux gérer les échanges auxquels ils participent dans la vie sociale.

L'enseignement de la langue étrangère ainsi conçu pourrait contribuer à préparer les jeunes Brésiliens à remplir des rôles sociaux présents et futurs, cette approche augmentant leurs chances de mieux se situer dans leur réalité culturelle et sociale. Cette démarche est implicative pour les enseignants engagés dans une pédagogie qui donne priorité à l'échange et à la négociation

conversationnelle, ce qui lui permet de se placer dans un processus éducatif où la place principale est accordée à l'apprenant, à la formation de sa personnalité et à sa socialisation.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALLE, F. *Encyclopédie de la sociologie:Le présent en question*. Paris: Larousse, 1975.
- CHIANCA, R. M. S. *Intégration sociale et enseignement du FLE au Brésil, à travers une approche interculturelle – Compte rendu d'une expérience réalisée à Brasilia de 1979 à 1981*. Besançon, 1996. Thèse (Doctorat nouveau régime). Université de Franche-Comté.
- DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1991.
- HALL, E. T. *La dimension cachée*. Paris: Seuil, 1971. (Titre original: "The hidden dimension, 1966, traduit de l'américain par A. Petit)
- HYMES, D. *Vers la compétence de communication*. Note liminaire de Daniel Coste. Paris: CREDIF/Hatier, 1984. Coll. LAL (Trad. de France Mugler, Franklin and Marshall College, Pennsylvania),
- KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, CREDIF/Hatier, 1984. Coll. LAL.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin, 1990. Tome 1.
- \_\_\_\_\_. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1994. Tome 3.
- LEVI-STRAUSS, C. *Le regard éloigné*. Paris: Plon, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Tristes Tropiques*. Paris: Plon, 1988. (Première édition: 1961).
- \_\_\_\_\_. *Regarder, écouter, lire*. Paris: Plon, 1993.
- ZARATE G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986. Coll. F.