Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1985)

Heft: 42: Images de textes/Textes en images

Artikel: L'apprentissage de la civilisation en direct : l'interview vidéo sur le terrain : aspects relationnels entre le natif et le non-natif

Autor: Bufe, Wolfgang

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977932

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'apprentissage de la civilisation en direct:
L'interview vidéo sur le terrain.
Aspects relationnels entre le natif et le non-natif.

1. Du contact indirect au contact direct

En tant qu'enseignant germanophone nous avons pour mission d'enseigner le français langue étrangère à des germanophones. Sur le plan relationnel enseignant – enseigné l'unité ethnique allemande s'oppose à la culture étrangère matérialisée par les supports didactiques. Dans cette constellation pédagogique manque le représentant direct du pays cible dont on veut apprendre la langue et la civilisation. Autrement dit, c'est la civilisation médiatisée qui prime dans l'enseignement des langues – tout au moins pour le moment.

«Médiatisé» dans un double sens: médiatisé par des produits finis tels que les livres et les médias de l'audiovisuel, mais aussi médiatisé pour ne pas dire filtré par la personne non francophone de l'enseignant et, d'une manière plus générale, de l'institution telle que l'école et l'université.

L'intervention de l'enseignant et le recours à du matériel pédagogique ne constituent-ils pas une approche ordonnée et par conséquent économique de mise en contact entre l'apprenant et la civilisation cible, ce qui fait que les contenus linguistiques et culturels soient vraiment enseignables et par conséquent assimilables par les apprenants? En effet, une des raisons de l'existence de l'enseignement des langues est justement son rôle de médiateur entre le pays de départ et le pays cible.

Cependant, il ne faut pas oublier pour autant que le filtrage inhérent à l'institution pédagogique en général et au matériel didactique en particulier n'est pas uniquement dû à la nécessité de simplifier le contenu linguistique, mais surtout est dû à une optique culturelle particulière, propre aux autorités officielles. C'est ainsi qu'une comparaison pure et simple entre un manuel de français conçu par des francophones et un autre d'origine non francophone fait déjà ressortir l'orientation profondément culturelle pour ne pas dire idéologique de chaque approche didactique. La médiation de la culture cible par les institutions revêt donc certains traits caractéristiques de la civilisation du pays d'accueil, ce qui, dans certains cas limites, peut conduire à un vrai mélange entre les deux civilisations. L'apprenant éprouvera donc des difficultés à percevoir certains phénomènes de la culture cible dans leurs structures propres, avant de pouvoir les situer par rapport aux acquis de sa propre culture.

L'absence quasiment totale d'une rencontre directe entre le natif (N) et le non-natif (NN) dans l'enseignement traditionnel fait que la validité de l'image culturelle transmise par les institutions pédagogiques ne peut pas être vraiment vérifiée par l'apprenant lui-même. On pourrait même dire que la primauté de la médiation prive l'apprenant de la possibilité de connaître et de supporter vraiment les divergences entre sa culture et la culture cible. Dans un sens, la médiation adoucit le choc culturel auquel sont exposés ceux qui sont en prise directe avec une culture étrangère.

1.1 L'interview sur le terrain

Précisément pour donner à l'apprenant la possibilité de faire l'expérience directe de la civilisation cible, nous proposons l'interview sur le terrain entre le N et le NN. Ceci est une possibilité parmi d'autres d'une rencontre culturelle réellement vécue.

Depuis un certain temps, le Département des Langues Romanes de l'Université de la Sarre (R.F.A.) organise régulièrement des excursions à l'étranger, afin de renforcer le contact entre les étudiants allemands, futurs professeurs de français langue étrangère, et les autochtones dans les pays voisins (la France, la Belgique). Les films vidéo tournés lors de ces rencontres sont exploités dans les cours de langues vivantes à l'université. Le modèle de la «double articulation» de l'apprentissage des langues – synthèse obligatoire des approches institutionnelle et naturelle – a été présenté récemment (BUFE 1984a et 1984b).

1.2 Les objectifs

Dans un premier temps nous nous sommes surtout intéressés aux problèmes linguistiques posés par la communication en face à face entre le N et le NN. Mais l'expérience a montré qu'il est recommandé de faire intervenir également d'autres facteurs, surtout les aspects psychologiques et socio-culturels pour mieux saisir la qualité des échanges multiples entre le N et le NN. En favorisant l'approche «psycho-culturelle» nous pensons pouvoir accéder d'une manière plus directe et plus efficace à la maîtrise de la langue parlée en L2.

Que faut-il entendre par «civilisation en direct»? L'approche institutionnelle de la civilisation se situe surtout au niveau de l'analyse des faits socio-culturels, pas forcément au niveau de l'expérience directe des réalités étrangères. Nous ne nions pas que l'apprenant puisse avoir accès à toute une série d'informations culturelles dans l'approche institutionnelle. Mais le filtrage des connaissances, dont il a été question ci-dessus,

fait que l'apprenant n'est pas en mesure de réagir à part entière en tant qu'être socio-culturel.

Il y a une différence fondamentale, nous semble-t-il, entre l'approche institutionnelle et l'approche par le contact direct des phénomènes de civilisation cible. Si dans le premier cas, l'apprentissage de la civilisation est programmé par le curriculum, c'est-à-dire imposé par l'extérieur, dans le deuxième cas, c'est la rencontre entre le N et le NN dans la situation réelle qui est à l'origine de la genèse de l'expérience socio-culturelle. Cette approche met l'accent sur l'implication directe de l'apprenant. Si dans le premier cas, on peut parler de la transmission de tout un inventaire de connaissances par l'enseignant, dans le deuxième cas, par contre, il s'agit de la force de l'impact du vécu, plus: d'une nécessité de réagir culturellement. Dans l'approche institutionnelle, la réalité culturelle peut être regardée sans beaucoup d'engagement, elle peut être perçue à distance. Dans le deuxième cas, elle a une valeur fonctionnelle dans la mesure où elle ne fait pas seulement appel à la raison, mais à toutes les facultés morales et physiques, surtout à l'affectivité de la personne humaine.

1.3 La multiplicité des contacts

Qu'attendons-nous d'une manière concrète de la rencontre entre le N et le NN? Notons d'abord la grande liberté résidant dans la possibilité pour les étudiants de pouvoir contacter n'importe quel locuteur natif. Par rapport aux programmes scolaires fixes, l'excursion sur le terrain offre des possibilités quasiment illimitées. La multiplicité des contacts s'oppose au monopole détenu par la personne unique de l'enseignant de langue. La diversité des rencontres donne à l'apprenant beaucoup de possibilités de vérifier et d'enrichir son acquis culturel, d'expérimenter la variété par rapport au caractère souvent uniforme du scolaire. Cette nouvelle «structure donne aux *formés* la possibilité de jouer d'autres rôles que celui d'étudiant en reconnaissant et en valorisant en tant que tels l'existence de différents statuts pour une même personne» (LIEUTAUD/VIVET 1984, 112).

Deuxième différence par rapport à l'école: c'est le fait que la rencontre des gens sur place ne constitue pas un contact avec un professionnel de la langue et de la culture à l'image de l'enseignant. A la différence du rôle du médiateur que représente l'enseignant, on pourrait même dire que les gens rencontrés sur le terrain sont eux les vrais professionnels de la civilisation cible dans la mesure où ils font partie intégrante de la communauté socio-culturelle en question. Eux ne décrivent pas la civilisation, ils la vivent eux-mêmes.

Comment accéder à une image vraie des phénomènes de civilisation dans une région donnée du pays cible? L'objectif de l'apprenant n'est pas tellement d'avoir une image complète de tous les aspects d'un point de civilisation donné. Pour l'apprenant, l'objectif des rencontres entre le N et le NN, c'est de faire l'expérience du culturel, de vivre les contacts. Quelle attitude adopter à l'égard de la population locale pendant le séjour sur le terrain? Faut-il s'approcher le plus possible de la population, afin de se faire accepter par elle comme un des leurs, ce qui ne manquera pas de poser des problèmes aux étrangers, mais aussi aux autochtones, ou faut-il garder une certaine distance, afin de mieux pouvoir observer certains phénomènes de la civilisation cible?[1] Il faut rappeler ici que l'objectif du séjour linguistique n'est pas de s'intégrer ou même de s'assimiler à la population locale, ce qui, dans un laps de temps d'une ou deux semaines de séjour intensif, serait d'ailleurs pratiquement impossible, mais de mieux comprendre certains traits caractéristiques d'une civilisation donnée. Tout en cherchant à avoir des contacts le plus fréquemment possible avec la population, il est indiqué de garder une certaine distance, condition indispensable, nous semble-t-il, afin de mieux percevoir la diversité entre les faits de civilisation de L1 et de L2.

2. *La vidéo*

Quel rôle la caméra vidéo peut-elle jouer dans cette perspective? Par rapport à la bande son, la vidéo est un moyen excellent pour observer dans les interviews sur le terrain les rapports multiples qu'il y a entre les deux interlocuteurs. Elle permet d'étudier le comportement des gens dans sa globalité[2]. Outre l'expression verbale, le comportement non verbal pourra également faire l'objet d'études. «Globalité» ne veut pas dire pour autant totalité du comportement. Les différents plans du film vidéo nous permettent de saisir seulement quelques moments de la rencontre entre le N et le NN. C'est ainsi que l'observation attentive de l'expression faciale est rendue possible par le gros plan, tandis que l'interaction entre l'interviewer et l'interviewé peut être bien cernée par le demi-plan.

On pourrait objecter tout de suite que le fait d'être filmé peut fausser les rapports entre les personnes. Mais cette critique ne semble être valable que dans la mesure, où les personnes ne se sont pas encore familia-

1 Pour le point de vue de l'ethnologue cf. ZONABEND (1980, 8s.).
2 Voir à ce titre BIRDWHISTELL (1981) qui utilise le film pour étudier le mouvement corporel.

risées elles-mêmes avec le média en question. Après une période de familiarisation avec la caméra, l'interviewé N et l'interviewer NN tendent à retrouver leurs attitudes naturelles. D'une manière générale, la caméra vidéo peut capter tellement de données par rapport à d'autres techniques d'enregistrement qu'il serait peu raisonnable de ne pas la mettre à contribution. Même si l'on ne peut pas entièrement renier une certaine influence de la présence de la caméra pendant l'interview, la vidéo constitue un moyen précieux pour la collecte des documents socio-culturels.

Faut-il, longtemps avant le tournage, informer les personnes à filmer, ne vaut-il pas mieux «surprendre» les gens avec la caméra? Les deux façons de procéder nous paraissent justifiées. Cependant, la deuxième manière présente l'avantage de mieux respecter la spontanéité du contact entre le N et le NN. Elle donne moins de possibilités à l'interviewé de préparer des stratégies de défense. L'interview vidéo spontanée permet de mieux étudier les conflits possibles dans l'interaction interculturelle. Si le contact préparé à l'avance a l'avantage de créer une atmosphère de familiarité et de confiance, cette possibilité présente néanmoins l'inconvénient du risque d'enregistrer des propos qui ont peut-être déjà fait l'objet de discussions antérieures et de ce fait ne font plus partie d'un entretien authentique et sincère[3]. Dans ce cas-là, le tournage peut même devenir un simulacre. Nous voyons ici qu'une préparation trop fouillée[4] d'une rencontre peut avoir une influence néfaste sur le comportement des interlocuteurs.

Indépendamment de la manière de prendre contact avec les personnes à filmer, il ne faut pas oublier que la vidéo peut aussi donner un certain relief à la rencontre interculturelle qui, autrement, passerait peut-être inaperçue. Cela n'est pas seulement valable pour la situation sur le terrain, mais également au niveau de la documentation médiatique.

3. *L'approche culturelle*

3.1 *Interview enquête – interview rencontre*

L'interview sur le terrain offre deux possibilités de recherche interculturelle, selon que l'on veut mettre l'accent sur le contenu ou sur les intervenants eux-mêmes. Dans le premier cas, que l'on pourrait appeler *interview enquête*, l'objectif serait de recueillir le plus d'informations

3 Cf. aussi BUCHHOLZ (1980, 46).
4 Signalons toutefois que l'interviewer, lui, doit naturellement préparer ses interviews (voir aussi BUFE 1984a, 233ss).

possibles sur un point de civilisation donné. C'est la qualité, mieux la représentativité de l'information recueillie qui compte le plus. A partir des données collectées, on pourra dégager la structure culturelle en la comparant et en l'opposant à la civilisation de L1.

A la différence de cette approche qui met l'accent sur le contenu des échanges, ce sont les rapports particuliers qu'entretiennent les intervenants appartenant à deux communautés culturelles différentes qui comptent le plus dans *l'interview rencontre.* L'interview enquête et l'interview rencontre ne sont pas deux formes d'interviews qui existeraient séparément, mais plutôt deux aspects de la même réalité. Même si l'on admet que les contacts entre l'interviewer et l'interviewé sont assez éloignés d'une vraie rencontre personnelle, il faut admettre néanmoins que chaque interview met toujours en jeu des relations interpersonnelles entre les interlocuteurs. Dans la perspective de l'acquisition d'une civilisation cible, c'est l'aspect relationnel, autrement dit la manière dont un certain contenu est présenté et ressenti par les intervenants qui semble presque plus importante que l'information elle-même[5].

L'objectif de l'interview interculturel est plus que la simple collecte d'informations recueillies dans la bibliothèque du pays de départ. Ce qui préoccupe l'interviewer apprenant, c'est justement le problème de savoir en quoi une information culturelle donnée peut être différente de son expérience personnelle. Ce qui semble compter le plus dans ce contexte, ce ne sont pas les différences entre L1 et L2 sur le plan de la réalité objective, mais les différences au point de vue de l'image que se font les interlocuteurs appartenant à deux communautés culturelles différentes, au sujet de leur réalité culturelle propre et de celle de leur partenaire.

3.2 Le contact interculturel

Le contact interculturel implique des échanges entre le N et le NN, pas uniquement sur le plan linguistique, mais aussi et surtout sur le plan culturel. Normalement l'interviewer NN est plus motivé à accéder au culturel cible que son partenaire N. D'autre part, la forme asymétrique[6] de l'interview semble privilégier le rôle de l'informateur autochtone. Cependant, la déclaration de l'identité ethnique de la part du NN avant ou au début de l'interview (cf. aussi ci-dessous 5) fait que le N est obligé,

5 Pour l'importance de l'aspect relationnel en général voir par exemple le chapitre: «Die Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation» in WATZLAWICK/BEAVIN/JACKSON (1974, 53–56).

6 Cf. aussi BUFE (1984a, 261).

dans une certaine mesure, de tenir compte du statut *étranger* dans ses relations à l'égard de son partenaire NN (cf. aussi BUFE 1984a, 270).

Surtout dans le cas où l'interview se transforme en conversation, l'échange interculturel peut atteindre des dimensions d'une réciprocité authentique. Cette dimension peut dépasser le simple transfert d'informations appartenant aux civilisations en présence. L'ouverture réciproque des partenaires entraîne une mise en contact réelle des deux civilisations, ce qui fait que l'apprenant apprend beaucoup plus que quelques faits de la culture cible, il est lui-même sujet et objet du discours interculturel. L'apprenant est sujet par son rôle d'interviewer qui le fait s'approcher de la culture cible, il est objet par l'intérêt porté par son interlocuteur à mieux comprendre la civilisation de son partenaire NN. La «solidarité complémentaire» des deux aspects dégagés aide l'apprenant à prendre vraiment conscience des phénomènes de civilisation, d'autant plus que le contact interculturel prend la dimension du vécu qui, de la simple rencontre sans problèmes, peut aller jusqu'au choc culturel.

3.3 Le véhicule culturel

La co-présence de deux cultures différentes dans la situation de l'interview s'articule normalement dans la langue cible. L'apprenant devant répondre aux questions portant sur la civilisation de son pays dans une langue qui n'est pas la sienne, ressentira une certaine tension entre la réalité culturelle qui lui est propre et celle véhiculée par la langue cible qu'il utilise dans la situation réelle. Dans ce cas-là, on pourrait même parler de la présence latente de la langue maternelle de l'apprenant, langue qui normalement véhicule la civilisation de départ. On voit ici que la tension est surtout due à la dissociation de l'unité fondamentale entre langue et civilisation maternelles. Une manière de réduire le conflit entre le contenu culturel et la forme linguistique, c'est le changement de langue dans les interviews. En effet, il arrive assez souvent que les interlocuteurs Ns se mettent tout d'un coup à employer la langue de leur partenaire. Même si les efforts linguistiques sont assez modestes, le phénomène nous parraît d'une importance capitale. Comme ce changement de langue normalement n'est pas motivé par un manque de moyens linguistiques de la part du N, il doit être interprété comme un signe du N de vouloir se rapprocher de la culture de son partenaire NN (voir aussi ci-dessous 5). On pourrait aussi parler d'un témoignage de respect à l'égard de la civilisation du partenaire. On voit ici que l'idée de la réciprocité dans une situation de communication interculturelle contribue indirectement

à une revalorisation de la langue maternelle, dont la valeur a souvent été sous-estimée dans l'enseignement des langues étrangères.

3.4 La compréhension interculturelle

La communication entre le N et le NN – surtout leur compréhension mutuelle – semble dépendre avant tout de leur compétence interculturelle, plus que de leurs connaissances linguistiques[7]. Celle-ci est surtout fonction de l'âge et, d'une manière plus générale, de l'expérience de «l'étranger». Des interviews réalisées entre des enfants de onze ans, des élèves germanophones d'un lycée de Sarrebruck, et des élèves francophones d'un collège de Metz, ont révélé une absence plus ou moins totale de compréhension des difficultés communicatives de l'étranger, en l'occurence celles des germanophones. Probablement, les élèves francophones n'ont jamais eu de contact antérieur avec des élèves germanophones (cf. aussi LONG 1983, 126). Il nous semble que la défaillance d'une compétence interculturelle s'explique en grande partie par les limites de l'apprentissage scolaire. L'absence du natif dans l'enseignement des langues fait que les échanges pratiqués à l'école doivent être qualifiés de communication à «sens unique» (cf. aussi BUFE 1984a, 305). L'acquisition d'une compétence culturelle dans un cadre institutionnel se situe surtout au niveau des *connaissances*, non pas au niveau d'un *comportement* culturel. Pouvoir réagir culturellement présuppose la coprésence de représentants de la culture cible et de la culture de départ – condition indispensable pour un feedback immédiat. Même dans le cas de la présence d'un enseignant francophone dans la classe de français, les rapports hiérarchiques enseignant – enseignés semblent exercer une pression telle que l'articulation d'une vraie rencontre interculturelle semble vouée à l'échec.

3.5 De la communication scolaire à la communication sociale

La communication scolaire s'articule selon deux axes: l'axe vertical – l'enseignant communique avec l'enseigné, l'axe horizontal – les élèves communiquent entre eux et ceci dans une moindre mesure. Signalons que, même dans le deuxième cas, la communication se fait en général en présence d'un professeur, ce qui empêche largement les élèves de s'exprimer d'une manière naturelle et personnelle.

7 A notre sens C. et M. ALPTEKIN (1984) semblent trop relativiser la civilisation cible comme support de l'apprentissage de la langue étrangère.

L'identité du public dans le cadre scolaire, surtout l'ancrage des rapports entre les membres du groupe classe par les structures hiérarchiques enseignant – enseignés, fait que l'on a affaire plus ou moins à un réseau interactionnel stable, la stabilité étant même augmentée par l'appartenance du groupe classe à la même langue et la même culture. S'ajoute le fait que le réseau interactionnel porte le cachet de l'école en tant qu'institution, ce qui fait que les incidences du réseau social extra-scolaire ne peuvent réellement se manifester à l'intérieur de l'espace scolaire. Ce qui nous fait dire que le public scolaire peut être défini comme un milieu stable, mais fermé. Par contre, dans la situation réelle, les possibilités d'interaction sont beaucoup plus riches et plus diversifiées, comme nous l'avons vu, ce qui exige de la part de l'apprenant la faculté de s'adapter constamment à son interlocuteur. En situation réelle d'interview, l'apprenant aura l'occasion de choisir les lieux d'enregistrement et de ce fait il peut également exercer une certaine influence sur le choix de son public. L'essentiel, dans cette perspective, c'est qu'il appartient à l'apprenant lui-même de créer des rapports avec son environnement[8], en opposition avec le seul environnement auquel il a été confronté jusqu'à présent dans le cadre scolaire.

Qu'apporte la perspective de la multiplicité des contacts dans un cadre naturel pour l'apprentissage de la langue étrangère? Par rapport à la stabilité de la population scolaire, les contacts dans la rue présentent l'inconvénient de ne pas pouvoir profiter d'un réseau social préétabli, ce qui faciliterait certainement la réalisation des interviews. Notons que cette possibilité existe tout de même, si l'on pense aux écoles/universités jumelées[9] avec les mêmes institutions dans le pays cible. Mais nous ne voudrions pas limiter nos contacts à ce genre d'échanges privilégiés. C'est justement l'absence d'un réseau social entre les étudiants travaillant sur le terrain et les habitants autochtones qui invite l'apprenant à créer des rapports, soit des rapports passagers comme dans le cas des contacts dans la rue, soit des rapports plus intenses, autrement dit, des contacts qui peuvent durer tout au long du séjour linguistique et même au-delà. On pourra objecter que la création de rapports est beaucoup dire, si l'on pense aux interviews réalisées dans l'anonymat de la rue. Signalons toutefois que le terme de «rapport» doit être pris au sens large. Il ne doit pas être confondu avec un rapport particulier.

8 Voir à ce titre les stages d'Azay-le-Ferron (dép. de l'Indre) organisés par Geneviève ZARATTE (BELC), Philippe ROQUIGNY (Institut Français de Munich), Paul MEIER (Akademie Dillingen) et Wolfgang BUFE (Université de la Sarre).

9 Cf. à ce titre par exemple KÜHN/RATTUNDE (1984).

A la différence des rapports imposés par l'école, l'initiative prise par l'apprenant a une grande importance pour lui-même, parce qu'elle souligne la liberté de rentrer ou non en contact avec quelqu'un. En choisissant librement ses partenaires, l'apprenant agit en tant qu'être autonome, bien que la mission d'effectuer des interviews sur le terrain lui soit imposée par l'institution et non pas par lui-même.

La prise de contact signifie surtout toute une mobilisation d'artifices stratégiques. Dans le cas d'un échec, l'apprenant peut éprouver des sentiments qui, après toute une série de refus possibles de la part d'interlocuteurs natifs, peuvent aller jusqu'à la dépression momentanée (cf. aussi BUFE 1984a, 258s.). Mais ce sentiment fort peut aussi lui faire comprendre l'importance d'un contact social qui exige des efforts de la part de l'apprenant et qui ne va pas toujours de soi. L'investissement de temps et surtout d'énergie psychologique dans une situation réelle d'interview n'est pas comparable à l'apprentissage scolaire, où les rapports sont déjà établis et sanctionnés par le discours pédagogique au sens large. Par contre, dans le cas de la rencontre sur le terrain, les contacts entre le N et le NN ont une dimension existentielle.

La multiplicité des contacts a encore une autre signification: l'interviewer doit apprendre à articuler son discours sur celui de ses partenaires. Il doit sortir du discours pédagogique, le seul à lui être vraiment familier, pour se mettre au niveau de ses interlocuteurs. Nous partons de l'hypothèse que la multiplicité des contacts constitue un réservoir de richesses relationnelles probablement plus important pour le processus de l'acquisition d'une langue étrangère que l'intensité du contact dans un milieu fermé, même dans un cadre naturel. Nous saisissons ici l'importance primordiale de l'interaction sociale[10] à tous les niveaux et en toutes circonstances pour accéder à la langue cible.

4. Rapports entre les interlocuteurs

Comment cerner de plus près les rapports entre les interlocuteurs dans une situation réelle d'interview? Il faut distinguer d'abord les rôles joués par les interlocuteurs dans l'interview comme une forme socialement codée, et les différents comportements sociaux selon le statut individuel des partenaires impliqués dans la même interview. La forme conventionnelle de l'interview permet l'articulation de tout un éventail de rapports entre le N et le NN. Ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas la relation entre

10 A notre sens KLEIN semble trop relativiser l'importance de la possibilité d'une deuxième socialisation en L2 (cf. KLEIN 1984, 18 et 22).

la supériorité du rôle de l'interviewer par rapport à l'interviewé interrogé d'une part, et la supériorité linguistique et socio-culturelle du N par rapport au NN de l'autre (cf. aussi BUFE 1984a, 262)[11]. Ce qui nous préoccupe surtout, ce sont les différentes constellations possibles des rencontres sociales dans lesquelles peuvent évoluer les apprenants à l'intérieur de la situation réelle de l'interview.

Parmi les différents aspects de l'interaction sociale dans la situation de l'interview, on abordera brièvement

- le code de civilité
- le sexe des interlocuteurs
- le niveau socio-culturel

Notre propos n'est pas une analyse complète de toutes les caractéristiques sociales possibles des interlocuteurs[12], mais une tentative de dégager quelques traits saillants dans la communication en face à face, en insistant surtout sur les rapports particuliers qu'entretiennent le N et le NN dans la situation d'interview.

4.1 Le code de civilité

Dans la situation d'interview, l'apprenant éprouve souvent des difficultés à évaluer l'âge de ses interlocuteurs, la confusion entre le vouvoiement et le tutoiement en étant une preuve flagrante. Il n'est pas rare de trouver tout un mélange de *vous* et de *tu* dans la même interview, et ceci malgré le niveau en L2 souvent déjà assez élevé. Nous voyons donc ici que le décalage entre la compétence linguistique et la compétence sociale de l'étudiant peut être assez considérable.

D'une manière générale, la manipulation du code de civilité pose des problèmes avant tout dans le maniement correct des formules de prise de contact et de prise de congé (cf. aussi BUFE 1984a, 243), ainsi que dans l'utilisation adéquate des techniques interrogatoires. Une étude comparée du code de civilité employé par les Ns entre eux et celui employé par le NN en communication avec le N pourrait mieux nous renseigner sur les déficits de la compétence sociale de l'apprenant.

Notons surtout le comportement formel des francophones dans une situation d'interview, comme par exemple dans les formules suivantes d'un chansonnier-animateur de Nancy[13]:

11 Nous faisons abstraction ici du fait que l'interviewer NN peut appartenir à un milieu socio-culturel plus élevé que son partenaire N interviewé.
12 Pour le comportement psychologique cf. BUFE (1984a, 244).
13 Pour les exemples cf. les archives vidéo du Département des Langues Romanes de l'Université de la Sarre.

– Excusez-moi de vous importuner. Vous avez une petite seconde?
– Excusez, pourrais-je vous déranger une seconde, Messieurs Dames?

Du côté germanophone, on note souvent l'absence de titres comme *Monsieur, Madame,* ce qui s'explique par l'absence en allemand de ces formules, permettant de s'adresser à quelqu'un que l'on ne connaît pas. L'absence de l'inversion, ainsi que du conditionnel est un signe que beaucoup d'étudiants – même de faculté – sont incapables de manipuler correctement les techniques interrogatoires et les formules de politesse requises.

L'absence et le maniement peu correct des formules de politesse s'explique, nous semble-t-il, par une polarisation des questions d'interview sur le contenu du message. L'étudiant fait moins attention aux modalités sociales impliquées dans la négociation interactionnelle du même contenu. La compétence défaillante dans le domaine du code de civilité est un indice de l'incapacité de l'apprenant à se comporter d'une manière adéquate dans un environnement social autre que celui de l'école.

Certes «(. . .) learning the appropriate forms of social usage of a language is just as important as learning the linguistic forms» (SCARSELLA/BRUNAK d'après ELWERT 1984, 406). Mais la question de savoir, c'est surtout *comment apprendre* ces formes sociales. La manipulation défaillante du code de civilité par l'apprenant est un signe non trompeur des limites de l'enseignement institutionnel, nous semble-t-il. L'école en tant qu'espace fermé ne présente pas de motivation directe d'articuler les différents registres. Elle ne peut pas offrir la diversité et la richesse des environnements sociaux, conditions indispensables pour apprendre la manipulation correcte et adéquate de ces formes. Si la forme linguistique des éléments de politesse peut être apprise à l'école, leur valeur fonctionnelle ne peut vraiment être assimilée par l'apprenant que dans l'interaction sociale sur le terrain.

4.2 Le sexe des interlocuteurs

Le sexe des interlocuteurs joue également un rôle non négligeable dans la situation réelle sur le terrain. Dans toute une série de nos interviews vidéo on peut observer un érotisme sous-jacent entre les étudiants/élèves et leurs partenaires Ns, surtout s'ils appartiennent à la même tranche d'âge. Cet érotisme totalement absent normalement dans l'apprentissage des langues à l'école met l'apprenant dans une position beaucoup plus globale qu'un comportement purement linguistique. D'une manière générale, l'émotivité dans la situation réelle sur le terrain n'est pas arti-

ficielle comme dans le jeu de rôle, par exemple. Comme elle constitue une partie intégrale de la communication orale, elle peut contribuer dans une mesure non négligeable à débloquer l'apprenant, en lui permettant de déplacer son attention de la «construction grammaticale» sur l'aspect franchement interactionnel de la communication.

4.3 Le milieu socio-culturel

En situation réelle d'interview, l'apprenant peut rencontrer des interlocuteurs appartenant à des milieux socio-culturels particuliers, tels que le monde rural ou le monde ouvrier. Face aux problèmes socio-culturels pouvant se poser dans une situation pareille, l'apprenant éprouve souvent des difficultés à adopter une attitude coopérative à l'égard de son partenaire pour deux raisons: 1° Comme il a été conditionné pendant de longues années de part sa position de dépendance par rapport au professeur, il aura toujours du mal à prendre l'initiative dans une situation naturelle. 2° Le français appris à l'école exclut largement des variantes appartenant aux registres familier et populaire[14].

La coopération dans une interview présuppose un minimum de compréhension du milieu auquel appartient la personne à interviewer. C'est ainsi qu'un étudiant avait posé une fois la question suivante à une dame appartenant au milieu agricole: «Que pensez-vous de la culture?» Et celle-ci d'enchaîner: «La culture des pommes de terre . . .». Cet exemple illustre bien que les étudiants ont beaucoup de difficultés à s'adapter au milieu socio-culturel qui n'est pas le leur ou bien qui diffère de celui qui leur a été transmis par l'école. Un autre exemple nous montre que le manque d'adaptation de l'interviewer peut se révéler, entre autres, dans la manière inadéquate du questionnement. A la question «Que pensez-vous des relations franco-allemandes?» un travailleur immigré interrogé à Sarreguemines était incapable de répondre, bien que l'interviewer eût répété la question. Seulement après avoir simplifié la question, formulée d'une manière trop abstraite, par des illustrations bien concrètes, le travailleur était capable de réagir, mais cette fois-ci, selon ses propres capacités à comprendre le problème posé.

14 Si l'apprentissage de ces registres pose des problèmes en production orale, ils ne devraient pas être négligés pour autant en compréhension orale.

5. Stratégies de rapprochement

Comment passer de l'anonymat à des relations plus personnelles dans une situation réelle d'interview? Autrement dit, quels sont les facteurs qui peuvent contribuer à mettre en scène et à stabiliser les rapports entre les interlocuteurs, afin de garantir le déroulement de l'interview sans problèmes majeurs?

5.1 La présentation mutuelle des interlocuteurs

Il y a d'abord l'identification des participants de l'interview qui normalement s'articule en deux temps, au début et au cours de l'interview, selon la spécificité des rôles joués par les deux intervenants. Le rôle de l'interviewer exige qu'il se présente d'abord et qu'il précise son objectif. La déclaration de l'identité de l'interviewer, en contribuant à son démarrage, fait partie de la technique même de l'interview. Elle présente pour ainsi dire une démarche obligatoire. L'identité de l'interviewé, par contre, n'est pas toujours révélée. Si elle l'est, cela doit être interprété comme un signe de rapprochement entre les interlocuteurs.

Le caractère de rencontre fortuite dans une situation d'interview ne permet pas, en général, des échanges trop personnels. Ce sont surtout quelques remarques rapides, soit sur le statut professionnel, soit sur le statut familial, qui constituent une espèce de canevas relationnel, servant de base aux différents échanges des interlocuteurs. D'autre part, il n'est pas rare de rencontrer des personnes qui, profitant de l'anonymat de la situation d'interview, se mettent à «raconter leur vie». Ici, c'est justement l'absence de rapports sociaux pré-existants entre l'interviewer et l'interviewé qui fait que celui-ci peut s'ouvrir à son partenaire sans courir le risque de perdre la face. Ce type de discours ayant une certaine valeur thérapeutique pourrait être appelé «interview-confession».

Par rapport à des personnes qui se connaissent de longue date, dans une situation anonyme telle que l'interview, l'espace communicatif doit être créé par les interlocuteurs eux-mêmes. Vu l'absence d'une expérience commune partagée par les deux interlocuteurs, le système référentiel des présuppositions, indispensable à tout échange, doit s'articuler autrement. On peut dégager surtout trois axes:

- l'axe topographique
- l'axe chronologique
- l'axe encyclopédique ou culturel à proprement parler.

5.2 L'axe topographique

Ce qui frappe dans les interviews sur le terrain, c'est le nombre relativement élevé de toponymes. L'utilisation de toponymes par les interlocuteurs peut avoir plusieurs raisons:

1° L'indication globale du domicile fait partie de la déclaration des «coordonnées» au sens géographique et personnel de l'interlocuteur. Elle constitue un élément du processus d'identification des interlocuteurs.

2° Vu le caractère situationnel de chaque interview, les personnes interviewées attachent souvent une grande importance à préciser leur lieu d'origine par rapport à l'endroit où l'interview a lieu. Elles emploient fréquemment des formules stéréotypes du genre: «Je ne suis pas d'ici, je suis de X», pour s'excuser à l'avance de ne pas pouvoir répondre à une question se référant à un endroit autre que leur lieu d'habitation. Cette attitude constitue une espèce d'auto-défense de l'interviewé par rapport à la peur de devoir fournir des informations que lui-même ne serait probablement pas en mesure de donner réellement. Ces réactions ne font que souligner les rapports hiérarchiques entre l'interviewer et l'interviewé, celui-ci étant censé répondre aux questions du premier. Cela nous rappelle les rôles du professeur et de l'étudiant dans une situation d'examen (cf. aussi SCHWITALLA 1979, 175), à la différence capitale que c'est l'interviewer-apprenant qui cette fois-ci joue le rôle de professeur.

3° L'indication topographique qui ne se limite pas au domicile de l'interviewé peut articuler un rapport, soit avec le pays de l'interviewer, soit avec celui de l'interviewé. Cette articulation fonctionne moins sur le plan de l'information mutuelle que sur le plan du rapprochement des partenaires de l'interview. A ce titre, des formules comme «X, ah je connais», «j'ai déjà travaillé à Y», «je connais la grande place à Z» sont bien significatives. L'articulation de ces relations topographiques entraîne généralement un changement du comportement émotif des interlocuteurs.

Dans le cas où l'interviewé suppose que la ville ou la région qu'il aimerait bien évoquer n'est pas connue par son partenaire, il donne des précisions comme «X dans le Centre» ou «Y assez loin de Paris», etc. Le processus d'anticiper et de clarifier les difficultés possibles, engagé par l'interviewer (cf. BUFE 1984a, 300ss.), contribue à renforcer les rapports foncièrement pédagogiques entre le N et le NN. D'autre part, le N semble avoir beaucoup plus de compréhension pour d'éventuelles lacunes

de ses partenaires NNs dans le domaine des connaissances géographiques que l'enseignant. L'interviewé ne réagit donc pas en tant que censeur, mais fait preuve d'une attitude de coopération salutaire. Nous voyons ici la double valeur des toponymes dans la situation réelle d'interview: d'un côté, fonctionnant comme système référentiel, ils contribuent à consolider les rapports entre les interlocuteurs, de l'autre, ils permettent d'engager un processus d'apprentissage dans l'acquisition de certaines données de la civilisation cible.

5.3 L'axe chronologique

L'absence d'un passé commun entre les interlocuteurs contribue à revaloriser l'actualité comme matière de discussion. Celle-ci ne constitue pas seulement un topique classique des interviews dans les mass-médias, mais présente également un système référentiel précieux pour l'interaction individuelle des interviews sur le terrain. Outre les grands thèmes d'actualité politique ou sportive, les manifestations rencontrées dans l'environnement immédiat des interlocuteurs pourront faire l'objet d'une interview.

5.4 L'axe encyclopédique

L'évocation de souvenirs culturels peut aussi avoir la fonction de rapprocher les interlocuteurs comme le montre l'exemple suivant: Pour présenter sa ville natale à ses interlocuteurs allemands, le philosophe François Rivenc évoque le passage de HÖLDERLIN à Bordeaux, dans une interview réalisée dans le Bois de Boulogne. La discussion de différents procédés de rapprochement entre le N et le NN pourrait laisser entendre que l'interaction dans les interviews ne pose pas de problèmes d'ordre interculturel. Cependant, le fait de se reporter tantôt à l'un, tantôt à l'autre système culturel, peut entraîner aussi des cas d'interférence culturelle. C'est ainsi que les étudiants allemands ont parfois tendance à transposer certaines catégories socio-culturelles, ayant une valeur opératoire dans leur civilisation, dans le domaine de la culture cible, où elles risquent de perdre toute valeur fonctionnelle, où elles peuvent même produire des contre-valeurs constituant de vraies barrières interculturelles. Voici un exemple illustrant les difficultés de compréhension interculturelle: La référence à la catégorie du *romantisme* par un interlocuteur allemand dans un contexte purement français qui ne s'y prêtait pas du tout, fut immédiatement rejetée, voire tournée en dérision par l'interlocuteur francophone, en l'occurence le philosophe mentionné ci-dessus. Nous voyons ici que l'utilisation d'une information culturelle donnée fonc-

tionne seulement dans la mesure où le savoir culturel est partagé et accepté par les deux partenaires. Cependant, difficulté interculturelle ne signifie pas neutralisation sur le plan relationnel. Chose curieuse, le terme de *romantique*, bien que critiqué par le francophone, a été réemployé à plusieurs reprises par lui-même dans la suite de l'interview. La référence constante à l'emploi «particulier» de ce terme illustre la valeur relationnelle de tout échange linguistique.

6. En guise de conclusion

Ce qui compte, ce n'est pas la priorité accordée à telle ou telle civilisation – culture cible ou culture de départ – ce n'est pas un problème de rivalité culturelle. Ce qui importe, c'est que les différents procédés référentiels présentés ici constituent un système cohérent de repérage de l'Autre. Pour qu'il y ait vrai échange culturel, il faut que chaque partenaire quitte son propre système référentiel pour parler – au moins momentanément – le langage culturel de l'autre. L'objectif principal, nous semble-t-il, ce n'est pas l'amalgame entre deux civilisations, mais la compréhension mutuelle menant au respect de l'identité culturelle[15].

Département des Langues Romanes
Université de la Sarre
D-66 Sarrebruck

Wolfgang BUFE

15 Pour l'exploitation méthodologique des films vidéo dans la classe de langue voir BUFE (1984a, 282–286), pour l'évaluation du comportement interculturel cf. BUFE (1985).

Références

ALPTEKIN, C. et M. (1984): The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. *ELT Journal* 38, 14–20.

BIRDWHISTELL, R. L. (1981) [1970]: Un exercice de kinésique et de linguistique: la scène de la cigarette. *In:* WINKIN, Y. (éd.), *La nouvelle communication*, Paris, Editions du Seuil, 159–190.

BUCHHOLZ, A. (1980): Darstellungs- und Sendeformen: Interview. *In:* LA ROCHE, W. v. / A. BUCHHOLZ (éds): *Radio-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis im Hörfunk*, München, List, 37–49.

BUFE, W. (1984a): Alternativer Fremdsprachenunterricht: Videointerviews vor Ort. *In:* BUFE, W./I. DEICHSEL/U. DETHLOFF (éds): *Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung: Theorie und didaktische Auswirkungen*, Tübingen, Gunter Narr, 209–309.

BUFE, W. (1984b): Vidéo et apprentissage des langues: l'interview sur le terrain. *In: Actes du colloque sur la didactique des langues aujourd'hui: pratiques et réalité*, 29 sept./1er oct. 1983. Tranel n° 6, 95–134.

BUFE, W. (1985): L'évaluation dans l'enseignement audio-visuel des langues étrangères (à paraître dans les actes du colloque de Valenciennes sur «l'évaluation dans l'enseignement», du 24 au 25 oct. 1984).

ELWERT, W. Th. (1984): Höflichkeitsformeln im Italienischen. *In:* HOLTUS, G./E. RADTKE (éds): *Umgangssprache in der Iberoromania*. Festschrift für Heinz Kröll. Tübingen, Gunter Narr, 405–413.

KLEIN, W. (1984): *Zweitspracherwerb: eine Einführung*, Königstein, Athenäum.

KÜHN, O./E. RATTUNDE (1984): Einsatz von Videoszenen über Städte- und Schulpartnerschaften im Französischunterricht. *Die Neueren Sprachen* 83, 330–347.

LIETAUD, S./A. VIVET (1984): De la relation duelle à l'autonomie ou impact de la structure formative sur les interactions. *Etudes de Linguistique Appliquée*. Nouvelle série, n° 55, 108–117.

LONG, M. H. (1983): Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126–141.

SCHWITALLA, J. (1979): *Dialogsteuerung in Interviews. Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen von Politiker-, Experten- und Starinterviews in Rundfunk und Fernsehen*, München, Hueber.

WATZLAWICK, P./J. H. BEAVIN/Don D. JACKSON ([4]1974) [1967]: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern, Stuttgart, Wien, Hans Huber.

ZONABEND, F. (1980), *La mémoire longue. Temps et histoires au village*, Paris, Presses Universitaires de France.