

## **De la coopération à l'ajustement collaboratif polylogal dans les cours de langues**

Ma démarche consistera à présenter **la coopération, l'ajustement, et la collaboration** dans leur rôle dialogale et d'essayer de les situer au niveau de la communication scolaire et de la communication de masse (polylogal) dans un effort d'appliquer plus loin ces idées de la linguistique appliquée.

**1.1 Les maximes de coopération impliquent l'ajustement.** En conversation, les interlocuteurs coopèrent, en essayant de donner la bonne quantité d'information (1), en disant ce qu'ils croient être vrai (2), en restant pertinents (3) par rapport au sujet, et en essayant d'être clairs (4). Ces quatre maximes de Grice (1975) impliquent qu'on s'ajuste à chaque interlocuteur, non seulement au niveau intellectuel et dans les domaines d'intérêts, mais aussi aux niveaux culturel et affectif. Ces ajustements peuvent apparaître comme des simplifications ou des complexifications, et comporter des éléments non-verbaux.

**1.2 L'ajustement dans la collaboration.** En plus de coopération simple, il est nécessaire de parler de collaboration, c'est-à-dire de situations où les interlocuteurs s'accordent pour faciliter la communication avec autrui. On peut s'ajuster (bien qu'on ne veuille pas collaborer) et tout de même respecter les maximes de Grice: par exemple le comportement de quelqu'un dans un train qui préfère se taire et qui donne des réponses évasives à son interlocuteur, suffit pour

montrer qu'il ne veut pas collaborer tout en utilisant les maximes de Grice pour exprimer cela. Il faut que son partenaire comprenne que les messages avec les maximes pseudo-violées sont justement très pertinents du fait qu'il ne veut pas parler (voir les "plans" de Beaugrande et Dressler, 1981). Donc les maximes finissent par s'appliquer. Alors que dans la collaboration les interlocuteurs sont d'accord d'aider réciproquement leurs partenaires à réaliser et construire une communication, ceci n'est pas nécessairement le cas pour toutes communications même si les maximes de coopération sont respectées. L'ajustement est aussi bien dans la coopération que dans la collaboration. Mais si toute relation coopérative n'implique pas forcément la collaboration, j'utiliserai néanmoins les maximes de coopération dans une perspective de collaboration.

**1.3 L'acquisition par "comprehensible input" et par l'ajustement.** La théorie la plus répandue aux Etats-Unis en ce moment dans l'acquisition des langues est celle de Krashen qui affirme que "quelqu'un acquiert une langue d'une seule façon: en recevant les messages compréhensibles, "comprehensible input". Certains sont d'accord avec Krashen, mais, à mon avis, il ne va pas assez loin. La question la plus fondamentale ne reçoit que peu d'attention chez lui: Comment est-ce qu'on arrive à ce "comprehensible input"? Et quels sont les procédés pour y arriver? L'hypothèse que je formule est que l'on parvient au "comprehensible input" par les procédés d'ajustement collaboratif. Ainsi, j'estime que l'étude de ces procédés est plus importante que l'étude du produit final.

Long (1983) a suggéré la possibilité que les ajustements pourraient être en rapport direct avec l'acquisition. Son argument est le suivant:

- a) Les recherches ont montré que les ajustements favorisent la construction de "comprehensible input".
- b) Il faut aussi constater que "comprehensible input" aide à l'acquisition.
- c) Donc, on peut faire l'hypothèse que les ajustements favorisent l'acquisition.

On peut dire que les ajustements aident, facilitent, ou sont peut-être même suffisants pour l'acquisition. Mais, il n'y a pas encore de recherche directe qui vienne confirmer cette hypothèse.

Alber et Py (1985) ont mis en évidence, dans le cadre de la **conversation exolingue**, certains ajustements qui facilitent la construction des messages compréhensibles. Utilisant les mécanismes tels que "mentions", "ponctuations", et d'autres formes d'auto- et d'hétéro-facilitation, ils ont montré que les interlocuteurs construisent du sens en s'ajustant dynamiquement de manière à se faire comprendre.

1.4 En m'inspirant de Grice, Krashen, Long, Py et Alber, j'aimerais proposer **le principe d'ajustement collaboratif** dans lequel "l'ajustement bilatéral des interlocuteurs se fait par un comportement de facilitation pour arriver aux "comprehensible input". Sans l'ajustement collaboratif, les interlocuteurs ont plus de risques que la communication n'aboutisse pas (désaccord sur le sens) et plus de chance de la voir aboutir à des frustrations, des malentendus, et des conflits.

2.1 **L'application de l'ajustement collaboratif aux groupes.** Au niveau des individus en interaction, quelques-uns de ces procédés d'ajustement ont déjà été décrits par les auteurs sus-mentionnés. J'aimerais maintenant voir au niveau scolaire et partiellement au niveau des masses quelles formes peut prendre l'ajustement collaboratif

2.2 Jusqu'ici, tout ce qui a été dit était en rapport avec la communication dialogale. Nous pouvons décrire deux autres groupes de situations qui n'impliquent pas uniquement deux interlocuteurs mais qui, comme on le verra plus tard, peuvent prendre des formes discursives dialogiques. A savoir deux formes **polylogales**: a) en petit groupe où tous les participants sont présents (exemple: situation de classe à l'école) et b) en communication de masse.

2.3 Les maximes de Grice fonctionnent normalement dans toutes communications dialogales mais on peut imaginer des exceptions: quand quelqu'un donne trop, ou trop peu, d'informations à un interlocuteur dont il a mal estimé la compétence linguistique, ou celui qui, soit dans le but d'attirer l'attention, soit à cause de sa nervosité, enfreint la maxime de pertinence en parlant de n'importe quoi. Néanmoins, le feedback de l'interlocuteur est normalement tel, qu'on peut s'ajuster de manière à ce que les maximes de coopération finissent par s'appliquer. **L'application des maximes implique un ajustement dynamique pour arriver à les réaliser.** Pourtant, on peut émettre l'hypothèse que, dans les communications, plus il y a d'interlocuteurs moins il est facile d'appliquer les maximes de Grice et ceci pour plusieurs raisons:

1. Le feedback se trouve souvent réduit ou alors notre capacité à recevoir le feedback se voit diminuée parce que

2. la participation (du fait du grand nombre d'interlocuteurs) à la construction des messages est amoindrie.

3. Ainsi, notre information sur la position des autres participants à la communication en fonction des maximes de Grice s'avère être moins connue à long terme, proportionnellement au nombre d'interlocuteurs. Dans la cadre scolaire, cette position (cf. supra) est souvent découverte par les examens, parfois à la grande surprise des professeurs qui reçoivent un feedback qui ne correspond pas à l'image qu'ils s'en étaient fait. On retrouve le même phénomène dans la publicité où cette position est évaluée par la vente des marchandises.

L'acceptation, par les professeurs, d'une telle situation de communication polylogale prends souvent les formes suivantes: Premièrement, il est difficile de s'ajuster à un groupe d'individus différents, c'est-à-dire aux grandes variétés de perspectives de vérité (ou réalités), aux besoins différents de quantité d'information et à la façon d'apprendre de chacun, et enfin d'être pertinent au fontion du schéma-interprétatif de chaque individu. Deuxièmement, on accepte comme constituant de la situation scolaire le fait que les élèves doivent coopérer sinon pour apprendre, du moins pour obtenir une bonne note. Troisièmement, on a une matière à enseigner qui prend déjà la forme de "donnée", non-ajustable, où "tout est dans le livre."

Sinclair et Brazil montrent bien dans leur analyse du discours des professeurs que cette situation est pseudo-dialogale. Ils résument ceci dans Teacher Talk en disant:

"The pupils behave largely as one many-headed participant, avoiding cross-conversations, and acknowledging the authority of the teacher in their verbal behavior. . . . the description shows that [pupils] have only very restricted opportunities to participate in the language of the classroom. [However, it is important to develop] the interactive performance of the pupils. Learning is a lifelong process, and skill as a participant in finding things out, debating, solving problems, and the like is an important acquisition. The classroom, is potentially at least, a place where pupils can learn and practice skills which will increase their effectiveness as communicators, wherever they may go after formal education. . . . The description in this book shows how the teacher dominates the talk in quantity, range and degree of control. . . . If it is desired to enhance the opportunities for the pupils, a fundamental restructuring of the discourse is required." (1982,2-7).

Cette restructuration semble surtout importante dans le discours scolaire, parce que, comme Sperber et Wilson, disent " Speakers who are not aware of their hearer's disposition in the matter risk asking them for too much effort or providing them with too few effects." (132-1986)

Mais loin de proposer, comme une nouvelle sorte de grammaire, l'enseignement d'un savoir-faire pour communiquer, je propose que l'on souligne la collaboration en l'utilisant, c'est-à-dire en collaborant avec les élèves. Les élèves apprennent souvent plus par le comportement du professeur que par la matière que celui-ci enseigne. En utilisant les stratégies de l'ajustement collaboratif (à décrire plus loin), il est fort possible que les élèves acquièrent non seulement une langue, comme Long semble le suggérer, mais aussi un savoir-faire communicatif implicite. Par contre si un professeur ne collabore pas, les étudiants peuvent apprendre par son comportement que la matière est plus importante que les participants, qu'il n'y a pas de choix ni de construction dans le discours scolaire, qu'il n'y pas d'ajustement bilatéral, mais plutôt obligation pour eux de suivre ou de disparaître. Ce

n'est donc pas une ambiance favorable à l'apprentissage et à l'exercice de la communication collaborative construite dynamiquement par les partenaires

**2.4 De manière concrète**, un professeur peut se rendre compte à quel point il collabore avec les élèves par des enregistrements de ses cours en se posant un certain nombre de questions:

- Combien de temps est-ce qu'il parle par rapport aux élèves?
- Est-ce qu'il utilise les stratégies de discours d'un "unequal encounter"(Thomas 1983) de manière trop autoritaire?
- Du point de vue spatial, est-ce que le professeur doit être toujours debout et devant la classe ou est-ce qu'une disposition des tables en cercle peut favoriser la collaboration?
- Du point de vue des topics, est-ce que les sujets sont choisis en fonction des intérêts des élèves ou exclusivement par le professeur et selon ses propres intérêts? Widdowson (1984) "recommande d'identifier des types de problèmes qui sont susceptibles de susciter l'intérêt de l'étudiant et de motiver son apprentissage et dont la solution dépend de l'utilisation efficace de la langue. Les cours sur mesure . . . devraient s'axer sur les types d'activités à réaliser par l'étudiant plutôt que sur des énoncés modèles ou des catégories communicatives . . ." (Demarais 1986).
- Du point de vue structural, Sinclair et Brazil suggèrent encore deux façons de favoriser la collaboration: le travail en dyades et petits groupes:

[In drama] by exercising the imagination, pupils can simulate characters and situations that allow a wider range of speaking rights than the classroom normally offers them. The teacher adopts a role something like that of a producer at rehearsal. . . .

Its value does not lie so much in the controlled practice of discourse as in its motivating power and release from the constraints of the usual discourse in the classroom. [Small groups and pairs] develop sub-conversations where the pupils have to take all the initiatives. . . . Almost any subject matter can provide the focus of the talk. (1982,7)

-Plus loin encore, Waltz nous donne vingt suggestions pour augmenter la participation des élèves dans son article "Increasing Student-Talk Time in the Foreign Language Classroom"(1986).

- Finalement, on peut souvent collaborer avec les élèves sur le programme même du cours: "there is great scope for engaging students in the negotiating language of their education, despite the basic constraints of their standard interactions with the teacher"(ibid 1982,8) Ou selon Kramsch (1985) "From a social-theoretical viewpoint, language learning in peer groups can be considered as the construction of a social reality in which discourse roles and tasks are not fixed in advance, but have to be determined by the participants"

2.5 **Pour revenir aux maximes de Grice**, être professeur de langue peut signifier un ajustement collaboratif continu (aux étudiants et au monde qui change) dans le but de rester **pertinent**, de dire une **vérité** qui a des perspectives évolutives, d'être **clair** et de donner la juste **quantité** d'informations que la situation requiert. On a vu que ces maximes s'appliquent naturellement en dialogue mais pas en relation de groupe. Mais, si l'on fait appel aux processus de collaboration, alors les maximes de coopération remplissent mieux leur fonction dans la communication polylogal et dans les communications de masses. Dans ce cas, les participants s'impliquent dans la communication lorsqu'ils construisent et complètent les messages (voir Murphey, 1986, et Rotzoll,

1985, pour les messages compléter dans les chansons populaires et les publicités).

Du fait que je considère le domaine de travail du professeur de manière très large, je crois que son titre de "professeur de langue" est trompeur. Il devrait être nommé "professeur de communication", pourvu qu'il considère la communication comme le but principal pour ses élèves.

2.6 **Les textes ajustables**. J'aimerais encore faire une remarque concernant les textes scolaires. Essayer de donner du "compréhensible input" sans d'abord passer par le procédé d'ajustement me semble aussi ridicule que de parler au téléphone sans savoir qui est à l'autre bout du fil. C'est ce phénomène de non-pertinence qu'on observe dans un grand nombre de textes des manuels scolaires. Même les meilleurs textes, écrits par un auteur pour un public précis et connu, nécessitent des réajustements profonds (ou personnalisation) lorsqu'ils s'adressent à un groupe précis (classe d'élèves) pour lequel l'auteur de textes n'a pas forcément spécifiquement écrit (dans la mesure où il n'a pas écrit ses textes en particulier pour des élèves). Pour aider un professeur à s'adapter à une classe particulière avec laquelle il a à travailler, il sera plus utile d'avoir "une bibliothèque/centre de ressources" d'où il pourrait tirer des idées et des matériaux qu'il estime pertinents. Une autre idée sera d'encourager la production de textes pour un public restreint, non pour une masse, c'est-à-dire des textes créés par les professeurs et les élèves eux-mêmes en situation scolaire (Murphey 1985).

3.0 Conclusion: **les procédés sont plus importants que les résultats** dans l'acquisition d'une langue. Je résume: l'acquisition vient du "comprehensible input", mais celui-ci ne se réalise pas facilement. Il est la partie visible des procédés, le résultat, ce qu'on voit le plus facilement. C'est dans l'utilisation implicite des procédés d'ajustement (et non pas dans leur explication) au sein du cours qu'un élève acquiert non seulement une langue mais un savoir-faire communicationnel (inconsciemment la plupart du temps) et des stratégies de discours collaboratifs.

On doit peut-être encore faire une distinction entre un **"comprehensible input" stérile** et un **"comprehensible input" dynamique**. Un input stérile serait un "ensemble" d'informations données à un groupe; ces informations lui seraient compréhensibles mais ne l'impliqueraient pas dans le choix, ni dans les constructions de ces informations. Un input dynamique est créé, demandé, et formulé par les participants dans l'acte de communication collaborative.

Finalement, on peut faire une analogie avec le vieux dicton "donne du pain à un homme et il mangera pendant un jour, montre lui comment en faire et il pourra en manger toujours"; en effet, trop souvent dans les cours, nous donnons du pain sec alors que l'on pourrait y cuisiner de bien bons gâteaux.

Université de Neuchâtel,  
Séminaire d'anglais  
CH 2000 Neuchâtel

Tim Murphey<sup>2</sup>

Notes

1. Notamment dans les cas de brouillage (voir Bertrand) où le but des interlocuteurs est d'empêcher la bonne réception du message de l'autre par un tiers (e.g. un public qui écoute un débat entre deux politiciens.)
2. Cette communication a bénéficié des commentaires de plusieurs personnes en particulier de Bernard Py, Cecilia Oesch, et Serge Rubi.

Bibliographie

Alber, J.L. et B. Py (1985) : Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération, et conversation. Etudes de linguistique appliquée 61,78-90.

Beaugrande, R.de et W.Dressler (1981) : Introduction to Text Linguistics, London, Longman.

Bertrand Y.(1985):Le brouillage de la communication. LINX 12,81-95.

Desmarais, L. (1986) : A review of H.G. Widdowson's Explorations in Applied Linguistics in The Canadian Modern Language Review 42, 1018-9.

Grice, H.P. (1975) : Logic and Conversation , ed. by P. Cole and J.L. Morgan. Syntax and Semantics, vol. III, Speech Acts; 41-58.

Kramsch, C. J. (1985) : Interaction processes in group work. TESOL Quarterly 19(4),796-800.

Krashen, S. (1986) : The Input Hypothesis, Oxford, Pergamon Press.

Long, M. (1983) : Conversational Adjustments to Non-Native Speech in Studies in Second Language Acquisition 5(2), 177-194.

Murphey, T. (1986) : Le discours d'une chanson pop" TRANSL 10, 117-139.

Murphey, T. (1985) : Raison d'être of Situationally Motivated Teacher Produced Texts TESOL Newsletter 6, 13.

Py B. (à paraître) : Making Sense: interlanguage's intertalk in exolingual conversation. Studies in Second Language Acquisition.

Rotzoll, K.B. (1985): Advertisements, in : T.A. van Dijk (ed), Discourse and Communication. new approaches to the analyses of mass media discourse and communication, Berlin, de Gruyter, 94-105.

Sperber, D. and D. Wilson (1986) Relevance , Oxford, Basil Blackwell.

Thomas, J. (1984) : Cross-cultural discourse as 'unequal encounter towards a pragmatic analysis. Applied Linguistics 5:3, 226-35.

Walz, J. (1986) : Increasing student-talk time in the foreign language classroom, in The Canadian Modern Language Review 42, 952-967.