



**HAL**  
open science

## La place du politique dans l'interaction orale

Nicole Décuré

► **To cite this version:**

Nicole Décuré. La place du politique dans l'interaction orale. Les Après-midi de LAIRDIL, 2002, L'interaction orale, 11, pp.25-32. halshs-01353789

**HAL Id: halshs-01353789**

**<https://shs.hal.science/halshs-01353789v1>**

Submitted on 16 Aug 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nicole Décuré

*Les Après-midi de LAIRDIL* 11, 2000, pp. 25-32.

## La place du politique dans l'interaction orale

Bien que, selon la formule maintenant consacrée, le personnel soit politique, le politique semble souvent un sujet plus sensible que le personnel et plus difficile à traiter en classe. Depuis l'avènement de l'approche communicative, la personne est la principale source de discussions: vie quotidienne, loisirs, voyages, tous ces sujets peuvent être abordés de façon personnelle, chacune<sup>1</sup> en a l'expérience. Par contre, le politique, au sens large, les débats d'opinion sont quasiment absents des livres de langue, notamment chez les Anglais.

Aujourd'hui, me semble-t-il, les étudiantes<sup>2</sup>, dans le secteur LANSAD<sup>2</sup> de l'Université, sont moins prêtes<sup>3</sup> que dans les années 70 à se lancer dans des débats politiques. Par exemple, il y a vingt ans, une conférence de R.D. Laing racontant l'expérience de Stanley Milgram sur le conditionnement à l'obéissance (cette expérience est reprise dans le film *I comme Icare*) provoquait des débats spontanés passionnés. Aujourd'hui, à partir du même support, la discussion ne démarre pas. Mais il ne faut pas sous-estimer le fait que les enseignantes<sup>3</sup> aussi changent avec les années et que ce qui "marchait" quand on avait le même âge que nos étudiantes<sup>3</sup> est reçu différemment: l'époque (post-1968) n'est plus la même et nos cheveux grisonnants instaurent des rapports différents.

La réticence à aborder les sujets politiques ne peut entièrement s'expliquer par la jeunesse des étudiantes<sup>3</sup> (donc leur manque d'expérience du champ politique), leur qualité de "scientifiques" qui seraient moins enclines<sup>3</sup> au débat que les "littéraires", ou encore la surdose des débats en classe dans l'enseignement secondaire: certains sujets comme la pollution, l'égalité hommes-femmes leur arrachent des gémissements de lassitude.

Pourquoi vouloir introduire le domaine politique dans l'enseignement des langues? Parce que c'est une composante importante de l'interaction sociale, parce que nos étudiantes<sup>3</sup> sont des citoyennes<sup>3</sup>, parce que nous avons un devoir d'éducation, de formation et non seulement d'instruction<sup>3</sup>. Parce que savoir défendre son point de vue peut servir en toutes circonstances, et non seulement dans un débat politique. Parce qu'on ne peut pas parler à longueur d'année du temps, de la cuisine anglaise ou du dernier film de Bruce Willis. Parce

---

<sup>1</sup> Pour éviter les lourdeurs, l'article sera au féminin, ce qui est une position politique. Cependant, un petit soleil aux rayons insuffisants rappellera que l'autre moitié de l'humanité se compose d'hommes.

<sup>2</sup> Langues pour les spécialistes d'autres disciplines.

<sup>3</sup> Cela semblera à beaucoup des évidences inutiles à rappeler mais j'entends encore trop souvent des collègues soutenir le point de vue contraire.

que la classe n'est pas coupée de la vie et qu'aucun sujet ne doit être tabou. Les livres sont pleins de sujets insipides, soigneusement édulcorés pour, soi-disant, ne choquer personne mais cependant remplis de stéréotypes – comme le montre le dernier rapport ministériel sur le sexisme à l'école (Rignault & Richert) – et reflétant l'idéologie dominante. Le politique, les sujets à controverse sont soigneusement évités, et cela peut paraître suspect. Il n'y a pas d'enseignement apolitique et contenu et forme ne font qu'un. Ce dont on parle est important mais l'est également la façon dont on en parle. On enseigne d'une façon qui, en elle-même, est une déclaration politique: on soutient les idées reçues ou on les combat, on encourage la docilité ou le sens critique. Je reprendrais volontiers la conclusion de Gérard Celli dans son introduction à un numéro des *Langues Modernes* sur la/le "politique": Qu'on se le dise: nous autres, professeurs<sup>es</sup> de langue, oui, nous faisons de la politique.

L'exercice n'est pas sans péril. S'il est vrai que parler de politique n'est pas nécessairement faire de la politique (comment, alors, pourrait-on enseigner l'instruction civique?), du débat d'idées à la propagande, à l'endoctrinement, la voie est étroite. Comment l'enseignante<sup>es</sup> peut-elle<sup>es</sup> rester neutre quand elle<sup>es</sup> entend des horreurs sexistes, racistes, ou xénophobes? Doit-elle<sup>es</sup> le rester? Mais se retrouver dans la position de donneuse de leçons fait avorter la discussion. "Donner une leçon" est une démarche autoritaire qui n'encourage pas le débat démocratique. Notre démarche doit être résolument heuristique dans ce domaine.

La tendance récente à responsabiliser les apprenantes<sup>es</sup>, à leur faire prendre en charge leur apprentissage, a redonné sa place au politique: une composante de la vie comme tant d'autres. Au cours des trois dernières années, j'ai "organisé des activités libres" et je vais présenter et analyser ici la partie "politique" de ces activités.

En début d'année, j'ai demandé aux étudiantes<sup>es</sup> de préparer un court exposé, sans notes, sur un sujet de leur choix et susceptible d'intéresser les autres. Les sujets abordés en deux ans ont été très divers. Les 74 sujets traités peuvent être classés en plusieurs catégories (certains sujets pouvant appartenir à deux catégories). Sans sous-estimer les phénomènes de mimétisme (la première année, personne n'a parlé de films de cinéma ou de série télévisée alors que le sujet a été abordé onze fois l'année suivante), cinq catégories ressortent à égalité: les films (cinéma et séries), la vie personnelle et les loisirs, la science, le sport et le politique (c'est-à-dire les questions politiques et sociales). Dans cette dernière catégorie ont été traitées des questions aussi diverses que la montée de l'intolérance et du Front National en France, l'arrestation de Pinochet et le jugement des dictateurs, la politique en Amérique latine, la grève des dockers anglais et celle des joueurs de basket américains, la censure (à propos des

photos de Bettina Reims sur la Bible), les problèmes de co-existence en Europe au sujet de l'avion de chasse Typhoon, la liberté individuelle face aux systèmes évolués de surveillance, la question morale de qui sauver pendant une guerre, la violence des filles dans le cadre de la délinquance juvénile et le PACS.

Depuis trois ans, je demande également aux étudiantes<sup>α</sup> de niveau avancé de proposer des “leçons”, c'est-à-dire de définir ce qu'elles<sup>α</sup> ont envie de faire en classe et pensent qu'elles<sup>α</sup> ne feront jamais si elles<sup>α</sup> s'en remettent à moi pour définir le programme. Elles<sup>α</sup> ont beaucoup de mal à définir un projet. Trouver un sujet d'exposé ne pose pas de problème: c'est un exercice dont elles<sup>α</sup> ont l'habitude. Mais la totale liberté donne le vertige: autour de soi il n'y a que le vide!

Il faut préciser que ces groupes sont peu nombreux (entre dix et vingt participantes<sup>α</sup>), de niveau avancé, qu'il n'y a pas de programme plus précis que “dominante orale” (acquisition d'aisance à manier la langue par tous les moyens), que l'expérience commence au bout de quelques semaines et non pas tout au début de l'année, quand les étudiantes<sup>α</sup> se connaissent et me connaissent assez bien et ont déjà beaucoup parlé entre elles<sup>α</sup>, que leur “leçon” est notée et compte pour un cinquième du contrôle continu, étant bien entendu que plus les autres étudiantes<sup>α</sup> participent, meilleure sera la note (puisque meilleure sera la “leçon”). Je ne sais pas si la solidarité joue beaucoup. Je crois plutôt qu'une activité présentée par une paire<sup>α</sup> bénéficie d'emblée d'indulgence, sinon d'un préjugé favorable.

Les “propositions” ont donné des résultats inattendus. Sur une soixantaine de “leçons” proposées à ce jour, environ les deux tiers ont été à base de jeux (de société ou inspirés des jeux télévisés) adaptés pour une classe de langues<sup>4</sup>. Nous avons joué, parfois plusieurs fois (dans des groupes différents), à “Trivial Pursuit”, à “Jeopardy”, au “Scrabble”, à “Pyramide”, à “Questions pour un champion”, etc. Certaines (des filles) ont créé de toutes pièces des jeux de style “Jeu de l'Oie” ou “Monopoly”, assez élaborés. Tout cela portait soit sur le vocabulaire, soit sur les connaissances générales (les questions n'étaient pas spécialement axées sur la culture anglo-saxonne). Un étudiant a créé un jeu de rôles autour d'un meurtre, très complexe. Un seul étudiant a fait un exposé sur un sujet scientifique (la leptine) et habilement mené une discussion. Certaines<sup>α</sup> ont proposé des chansons à trous, un texte à trous (*Pygmalion* de George Bernard Shaw), un extrait de film (*The Shining*).

Les sujets de débats, présentés comme débats, ont été, somme toute, peu nombreux (un sur six environ). Un étudiant a fait un exposé sur Kennedy, un autre sur les sectes (quelques

---

<sup>4</sup> Ce qui confirme, si besoin était, l'idée que les jeux n'ont pas la place qu'ils méritent dans la classe de langues, d'autant plus que dans ces classes nous n'avions presque jamais “joué” (voir DÉCURÉ 16-24).

semaines après le suicide collectif de la secte californienne de Heaven's Gate). Il y a eu des discussions sur l'écologie, sur les téléphones portables, le travail sur ordinateur à la maison, fumer ou non dans les lieux publics, la superstition, des faits statistiques concernant les pays d'Europe, le clonage des êtres humains, le pape, les pit-bulls, l'affaire Lewinski, le rêve américain, pour ou contre les zoos, le rapport Attali plus récemment. Certaines activités ont tourné au débat politique, même si ce n'était pas prévu au départ, par exemple la chanson de Billy Joel, "We didn't start the fire", qui énumère tous les événements historiques mondiaux depuis le jour de la naissance du chanteur. Après un décryptage collectif laborieux (le texte est assez difficile et les étudiantes<sup>es</sup> ont compris certains morceaux avant moi), nous nous sommes lancées<sup>es</sup> dans des explications sur tous ces événements, mettant nos connaissances en commun (et là encore je n'étais pas la seule source de connaissances). Cet inventaire fait, un étudiant a proposé que l'on établisse un catalogue semblable pour leur génération et un débat s'est alors instauré sur ce qu'elles<sup>es</sup> considéraient comme des événements historico-politiques importants et pourquoi. Cette séance a duré les deux heures de la leçon. Je ne pense pas que j'aurais pu "tenir" aussi longtemps avec ce sujet. Une autre étudiante, avec une chanson de Sade, "Keep Looking" n'a pas généré la même discussion. Qu'elle ait choisi cette chanson insipide, incolore et inodore, n'est peut-être pas étranger au fait que chaque fois qu'elle avait émis une opinion dans le groupe, au cours des discussions précédentes, il y avait eu des réactions collectives de surprise et de désapprobation (fait assez rare pour être remarqué, les étudiantes<sup>es</sup> étant extrêmement tolérantes quant aux opinions des unes<sup>es</sup> et des autres). Inutile de dire que c'étaient des opinions très conservatrices, pour ne pas dire rétrogrades. Elle ne pouvait pas aborder un sujet prêtant à controverse car elle risquait le conflit. La conversation qui a suivi l'exposé sur J.F. Kennedy a tourné autour de l'impérialisme américain (Cuba, la guerre du Vietnam) et la lutte pour les droits civiques des noirs. La présence d'étudiants antillais et réunionnais dans ce groupe a rendu le débat plus intéressant: leur vision de la question était différente de celle de leurs camarades.

Le thème de la religion, thème éminemment politique, occupe une place à part. Un étudiant avait choisi de parler de la secte Heaven's Gate et cet exposé venait trois semaines après un débat spontané que nous avons eu sur la religion, suite à une conversation dans le couloir en attendant l'heure du cours. En tout, nous avons donc passé quatre heures passionnelles sur la religion, dont les abus sexuels des prêtres sur les enfants de chœur, un sujet de toute évidence très douloureux pour un des étudiants. La religion est un sujet tabou s'il en est. L'étudiant a su animer une discussion, émettre des opinions, susciter les points de vue différents. Plus récemment, une étudiante ayant proposé comme sujet de discussion "Y a-

t-il une vie après la mort?”, une étudiante, qui s’était déjà fait remarquer par son opposition farouche à la vie en couple hors mariage, a décrété d’emblée qu’il était hors de question de parler de religion, le sujet étant “interdit en classe”. On ne pouvait parler que des fantômes et des phénomènes inexplicables comme les apparitions du grand-père de Yannick Noah! Inutile de dire que le débat n’a pu aller très loin.

Donc, lorsque les étudiantes $\square$  définissent elles-mêmes $\square$  une partie du cursus, le politique est de retour parmi les sujets de discussion. Mais choisis, librement consentis, ils prennent une autre dimension: on ne débat plus pour débattre, ou parce que l’enseignante $\square$  a choisi ce terrain, on débat parce que c’est de cela dont on a envie de parler, c’est cela que l’on a envie de faire. Le débat politique fait bel et bien partie des stratégies d’apprentissage d’une langue pour les étudiantes $\square$ . D’ailleurs, un débat peut être refusé parce qu’il ne correspond pas aux préoccupations des étudiantes $\square$ , comme l’affaire Lewinski ou le rêve américain.

La différence fondamentale que je vois dans le débat quand il est amené par les étudiantes $\square$  elles-mêmes $\square$  c’est que la parole de l’enseignante $\square$  devient une parole comme une autre, sans plus d’importance, ce qui la libère pour exprimer ses propres opinions. Pourquoi donner l’illusion de neutralité? On ne peut le faire et demander en même temps aux étudiantes $\square$  d’exprimer franchement des opinions personnelles. Dans cette situation excentrée, les étudiantes $\square$ , libérées de la contrainte de réagir “correctement” se contredisent plus volontiers entre elles, et donc affûtent leur sens critique et analytique, et surtout contredisent plus facilement l’enseignante $\square$  puisqu’elle est au même niveau qu’elles (ou presque). Ce n’est pas négligeable: oser être en désaccord avec l’enseignante $\square$  est une façon de s’affirmer, d’affirmer ses opinions, Mais l’enseignante $\square$  doit se garder d’avoir le dernier mot, d’offrir une conclusion ou une synthèse car sinon on retombe dans la situation de professeure $\square$  toute-puissante et omnisciente $\square$ .

On peut faire amener les sujets de discussion par les étudiantes $\square$  de façon moins libre. Rien n’assure en effet qu’il y aura discussion dans un groupe. Mais la liberté de choisir son sujet, à l’intérieur de contraintes, reste primordial pour assurer un débat réussi et une bonne participation de toutes $\square$ . Les deux exercices qui suivent donnent de bons résultats.

- On établit une longue liste de “déclarations”, par exemple: “Filles et garçons devraient faire le service militaire”, ou “Tout conducteur en état d’ivresse mérite une peine de prison”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> On trouve de telles listes dans CHRISTISON & BASSANO 64; KLIPPEL; PORTER-LADOUSSE 80-81.

Chaque étudiante<sup>♀</sup>, à tour de rôle, choisit un sujet sur lequel elle<sup>♀</sup> s'exprime pendant un temps donné (une ou deux minutes) puis l'ouvre à la discussion générale. Les étudiantes<sup>♀</sup> ne choisissent pas que des sujets qui les intéressent forcément. Il est remarquable de constater que les premiers sujets choisis sont souvent les plus inoffensifs, comme "Je préfère les chats aux chiens". Mais ils servent, en quelque sorte d'échauffement et, sagement bien qu'inconsciemment, les étudiantes<sup>♀</sup> commencent par là. On sent bien que les sujets politiques sont tabous et évités soigneusement dans un premier temps. Mais on y arrive toujours.

- Une autre façon de susciter le débat politique à l'intérieur d'un cadre consiste à classer, seule<sup>♀</sup> d'abord, puis avec une<sup>♀</sup> partenaire, des "problèmes mondiaux" par ordre de gravité à partir d'une liste<sup>6</sup> (la liste est donnée, le joker, qui permet de classer un problème non mentionné est rarement utilisé). Les classements produits par les individus<sup>♀</sup> sont différents. Étant une production personnelle, l'envie de la défendre est grande et la discussion âpre pour arriver à une liste commune. La discussion générale, quand les paires confrontent leur classement, est toujours animée, même si, au fil des années les priorités changent avec les gros titres de l'actualité: le terrorisme et le fanatisme sont maintenant en haut du hit parade et ont supplanté le chômage et le surpeuplement.

S'interdire de "donner des leçons politiques" peut s'avérer très frustrant, surtout quand on se rend compte que l'intolérance, les préjugés règnent massivement sur certains sujets, celui de l'homosexualité par exemple. C'est un sujet généralement soigneusement évité dans le premier exercice cité plus haut. Choisi parmi les thèmes (restreints à cinq) à discuter dans deux groupes de niveau intermédiaire, la réaction majoritaire a été une réaction de rejet: l'homosexualité est "anormale". Une seule étudiante avait une position contraire. Elle a essayé courageusement de la défendre. Rien n'a bougé. En apparence, car, quelques semaines plus tard, une étudiante a remis cette question sur le tapis. Elle y avait pensé. On ne peut qu'espérer que certaines idées finissent par faire leur chemin à force de répétition.

Une observation qui mériterait une étude: les étudiantes des groupes avancés semblent avoir des idées plus "libérales" que celles des groupes plus faibles. On voit aussi que parmi les étudiantes<sup>♀</sup> de niveau faible en anglais la moyenne d'âge, dans un niveau d'études donné, est légèrement plus élevée<sup>7</sup>. S'il semble y avoir corrélation entre niveau général et niveau d'anglais y a-t-il aussi corrélation entre ce niveau et le niveau d'"évolution" des idées? Ou la faiblesse même du niveau d'anglais interdit-elle d'exprimer des opinions nuancées? Manquant de vocabulaire, d'aisance, on irait au plus court et cela produirait des jugements à

---

<sup>6</sup> Idée du British Council.

<sup>7</sup> Enquête réalisée à Toulouse 3 en 1997 auprès des étudiantes<sup>♀</sup> de licence et maîtrise de Toulouse III.

l'emporte-pièce. Consciente de sa difficulté à s'exprimer, l'étudiante n'essaie même pas de réfuter les opinions avec lesquelles elle ne serait pas d'accord. Tout cela n'est que supposition et demande à être approfondi. Il faudrait faire s'exprimer les étudiantes sur ces sujets à l'abri rassurant des cloisons du laboratoire de langues, avec du temps et de l'aide. Je l'ai fait cette année sur le sujet de l'avortement et il apparaît clairement que les positions tranchées, pour et contre, sont exprimées plus facilement quand personne n'écoute. C'est sans doute une bonne préparation au débat: se mettre d'abord au clair avec soi-même, préparer ses arguments, s'armer du vocabulaire nécessaire. J'ai pu également remarquer que dans les groupes faibles, quand les étudiantes doivent présenter un sujet de discussion aux autres, dans la majorité des cas elles choisissent un sujet scientifique, de leur spécialité: c'est un terrain rassurant et connu.

Pour conclure, plusieurs conditions me semblent nécessaires pour qu'un débat politique soit fructueux.

- La confiance entre les étudiantes et entre étudiantes et enseignante. C'est la condition fondamentale.
- L'initiative des sujets doit être laissée aux étudiantes, tant que faire se peut.
- Le minimum d'intervention professorale: que l'enseignante s'efface et laisse place au dialogue entre les étudiantes.
- Une certaine aisance avec la langue.
- Une implication personnelle, des sujets de discussion correspondant aux préoccupations des étudiantes: un même type d'exercice a un écho plus ou moins positif selon le sujet. Le classement moral de personnages confrontés à une situation donnée laisse les étudiantes indifférentes lorsque la situation n'est pas réaliste, qu'elle apparaît comme un conte (Creton). En revanche, sur un sujet tournant autour de la sexualité et de l'avortement (Legutke & Thomas), il en va tout autrement.
- L'aptitude à saisir l'instant. A la suite de la longue grève de l'automne 1995, les étudiantes ont volontiers discuté de leur participation ou de leur non-participation à la grève. Dans la foulée, un jeu de rôles sur le thème de la grève (Rogers 25-37) a été mené rondement. Un an plus tard, la même activité avec des étudiantes de même niveau, a rencontré beaucoup moins d'écho.
- Le débat politique est un prétexte: il faut faire sentir que le vrai but c'est la langue.



- Certains sujets polémiques mettent les étudiantes☐ mal à l'aise. Par exemple, un exercice sur des slogans anti-sexistes rend les garçons agressifs au bout d'un moment: ils se sentent attaqués. C'est le type même de sujet qui devrait être introduit par les étudiantes☐ elles-mêmes. Il aurait beaucoup plus d'impact.
- La confidentialité, le secret: placée dans une cabine de laboratoire, l'étudiante☐ se sent plus libre de s'exprimer: elle☐ doit s'exprimer mais n'est pas contredite, a le temps de réfléchir.

La discussion politique est une activité sociale bien "française". Elle est connue, pratiquée souvent et largement, en tout lieu, à tout moment. La classe est un contexte comme un autre pour s'y adonner. Acte de parole avant tout, elle offre un cadre familier pour une communication dans une langue étrangère: on sait quoi dire et à qui le dire. Il ne reste qu'à trouver les mots.

## **Références**

CELLI, Gérard. Editorial. *Les Langues Modernes* 4, 1997-1998, p. 4.

CHRISTISON, Mary-Ann & Sharon BASSANO. *Look Who's Talking. A Guide to the Development of Successful Conversation Groups in Intermediate and Advanced ESL Classrooms*. San Francisco & Oxford: The Alemany Press/Pergamon Press, 1981.

CRETON, Jean-Paul. Alligator River. *Day by Day*. Canterbury: Pilgrims Publications, pp. 34-36.

DÉCURÉ, Nicole. Jouer? Est-ce bien raisonnable? *Les Langues Modernes* 2, 1994, pp. 16-24.

KLIPPEL, Friederike. *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

LEGUTKE, Michael & Howard THOMAS. *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman, 1991, pp. 139-141.

PORTER LADOUSSE, Gillian. *Speaking Personally. Quizzes and Questionnaires for Fluency Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

ROGERS, Richard. All-out Strike. *Six Role Plays*. Oxford: Basil Blackwell, 1985, pp. 25-37.