Document generated on 08/03/2025 1:10 p.m.

La Revue de l'AQEFLS
Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde

Les matériaux conversationnels pour l'enseignement de la compétence interculturelle

Geneviève Pinard-Prévost

Volume 31, Number 1, 2014

Culture / Interculture : où en sommes-nous ?

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1090363ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1090363ar

See table of contents

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Pinard-Prévost, G. (2014). Les matériaux conversationnels pour l'enseignement de la compétence interculturelle. *La Revue de l'AQEFLS*, *31*(1), 166–184. https://doi.org/10.7202/1090363ar

Article abstract

Dans le présent article, nous nous penchons sur la conversation familière et sur les actes illocutoires qui la composent, dans la perspective de l'enseignement des compétences interactionnelle et interculturelle en classe de français langue seconde pour adultes immigrants au Québec. La métalangue sémantique naturelle de Wierzbicka, en constante évolution depuis sa création en 1972, est mise au service de la présentation de différentes cultures conversationnelles. À la suite de cette introduction théorique, nous présentons un inventaire des actes illocutoires recensés dans le Corpus de français parlé au Québec, que nous avons organisés selon notre observation de leur déroulement dans les transcriptions des conversations québécoises. Enfin, pour guider les enseignants dans leur transmission des éléments de la dimension comportementale de la compétence interculturelle, nous proposons quatre fiches pédagogiques pour découvrir la conversation telle qu'elle se déroule au Québec, à partir de quatre points de vue différents : le code écrit et le code oral de la langue; le déroulement de la conversation; les registres de langue; la découverte autonome de la variation en contexte québécois.

© Geneviève Pinard-Prévost, 2014

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Les matériaux conversationnels pour l'enseignement de la compétence interculturelle

Geneviève Pinard-Prévost
Université de Sherbrooke

Résumé

Dans le présent article, nous nous penchons sur la conversation familière et sur les actes illocutoires qui la composent, dans la perspective de l'enseignement des compétences interactionnelle et interculturelle en classe de français langue seconde pour adultes immigrants au Québec. La métalangue sémantique naturelle de Wierzbicka, en constante évolution depuis sa création en 1972, est mise au service de la présentation de différentes cultures conversationnelles. À la suite de cette introduction théorique, nous présentons un inventaire des actes illocutoires recensés dans le Corpus de français parlé au Québec, que nous avons organisés selon notre observation de leur déroulement dans les transcriptions des conversations québécoises. Enfin, pour guider les enseignants dans leur transmission des éléments de la dimension comportementale de la compétence interculturelle, nous proposons quatre fiches pédagogiques pour découvrir la conversation telle qu'elle se déroule au Québec, à partir de quatre points de vue différents : le code écrit et le code oral de la langue; le déroulement de la conversation; les registres de langue; la découverte autonome de la variation en contexte québécois.

Mots-clés : français oral, conversation, actes illocutoires, compétence interactionnelle, compétence interculturelle, métalangue sémantique naturelle

Introduction

Cet article fait état à la fois de notre pratique enseignante et des recherches doctorales que nous conduisons à partir de la conversation familière au Québec. Les observations suivantes sous-tendent nos travaux de recherche, dont l'objectif est orienté vers l'enseignement des compétences interactionnelles et interculturelles en français langue seconde (FL2) :

a) Au Québec, en classe de FL2 pour adultes immigrants, la première expérience interculturelle est bel et bien la relation de l'enseignant avec les apprenants néo-québécois de diverses langues maternelles (L1);
b) L'intégration la plus difficile pour les néo-Québécois reste la relation interpersonnelle familière avec les Québécois natifs;
c) Les matériaux de l'oral (verbaux, paraverbaux et non verbaux), de même que certaines connaissances pragmatiques (registres de langue, continuum de politesse) et culturelles (sujets préférentiels, tabous conversationnels valeurs communes de la société québécoise[1], etc.) restent des éléments peu exploités en classe de FL2 pour adultes immigrants.

Au fil des prochaines pages, nous décrirons ce que nous entendons exactement par *conversation familière*, puis nous la situerons dans le cadre politique actuel en enseignement des L2. Nous survolerons ensuite la métalangue sémantique naturelle (MSN), utilisée pour décrire quelques cultures conversationnelles. Enfin, nous présenterons notre inventaire des actes illocutoires[2] produits en conversation au Québec, pour enchaîner sur quelques propositions d'activités pour leur enseignement.

La conversation familière

La conversation familière, où les participants « développent volontiers des discours sur eux-mêmes (...) [dans] des échanges à bâtons rompus » (Traverso,

1 Lors de sa demande d'immigration, le postulant doit signer une « Déclaration sur les valeurs communes de la société québécoise » où « comprenant la portée et la signification de [l'énoncé des valeurs communes]; et acceptant de respecter les valeurs communes de la société québécoise; [il] déclare vouloir vivre au Québec dans le cadre et le respect de ses valeurs communes et vouloir apprendre le français, si [il] ne le parle pas déjà ».
[Spécimen de la Déclaration disponible en ligne]
http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/mesures/Mesures-ValeursCommunes-Brochure2008.pdf

2 Les termes *acte de parole* et *acte de langage* sont souvent utilisés pour nommer ces « actions posées par les mots ». Cependant, dans la littérature en enseignement des langues, leur sens est parfois plus large ou plus restrictif. Nous nous en tiendrons donc, dans les prochaines pages, au terme *acte illocutoire*, issu de la linguistique.

2007 : 85), « marque l'apogée de l'attention spontanée que les hommes se prêtent réciproquement et par laquelle ils s'entre-pénètrent avec infiniment plus de profondeur qu'en aucun rapport social » (Tarde, 1901 : 49). Par conséquent, nous nous intéresserons à la conversation familière en tant qu'« assise même des relations sociales » (André-Larochebouvy, 1984 : 106), pour l'enseignement aux néo-Québécois de la compétence interculturelle en langue seconde, puisque « tout le poids de l'incompréhension reposerait sur elle » (Berrier, 2003 : 30). Notre objectif est de permettre aux néo-Québécois, lesquels « désirent avoir davantage de contacts informels avec les Québécois » (Amireault, 2007 : 382), d'acquérir les codes conversationnels partagés par les locuteurs de la variété québécoise du français, afin de développer leur « compétence pragmalinguistique [à] formuler des énoncés en faisant les mêmes choix préférentiels que les locuteurs natifs » (Béal, 2010 : 43) pour nouer des relations avec eux. Il ne s'agit plus ici de *production orale*, mais bien d'*interaction*, puisque, comme le souligne Pekarek-Doehler (2009) :

> (...) ce n'est pas le monologue mais l'échange communicatif qui représente le locus naturel du langage sur les plans tant phylogénétique qu'ontogénétique. Au sein de l'échange communicatif, les compétences en langue s'inscrivent dans l'interlocution, la production d'un locuteur s'articulant à celle d'autre au fil de l'organisation séquentielle des activités mutuelles à travers le changement des tours de parole (Pekarek-Doehler, 2009 : 30)

Culture, conversation et perspective actionnelle : une volonté politique

Actuellement, au Canada et au Québec, trois références majeures guident l'enseignement des langues secondes aux adultes : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), publié par le Conseil de l'Europe en 2001 et officiellement recommandé par le conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) en 2010; les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC), publiés par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) en 2002 puis révisés en 2006 et en 2011; et le *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (PCFQC), publié en 2011 par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (MICC 2011).

Les trois ouvrages partagent des objectifs communs, notamment le « souci d'améliorer la communication entre [locuteurs] de langues et de cultures différentes, parce que la communication (...) favorise la compréhension

réciproque et renforce la coopération » (Conseil de l'Europe, 2001 : 4). En contexte nord-américain, une « meilleure intégration sociale, culturelle et économique des immigrants au sein des communautés francophones » (CIC, 2011 : 4) est également visée pour en arriver à leur « participation active et éclairée à la vie économique, culturelle et politique de la société (...) » (MICC, 2011 : 6). La compétence interculturelle, même si elle n'est pas nommée exactement ainsi dans ces documents officiels, est donc bel et bien en avant-plan du projet didactique des L2.

Les compétences ciblées par les références européenne, canadienne et québécoise sont, malgré le peu de correspondance terminologique entre elles, assez semblables quant au fond[3]. La figure suivante illustre le découpage qu'en fait le gouvernement canadien (CIC, 2011 : 7) :

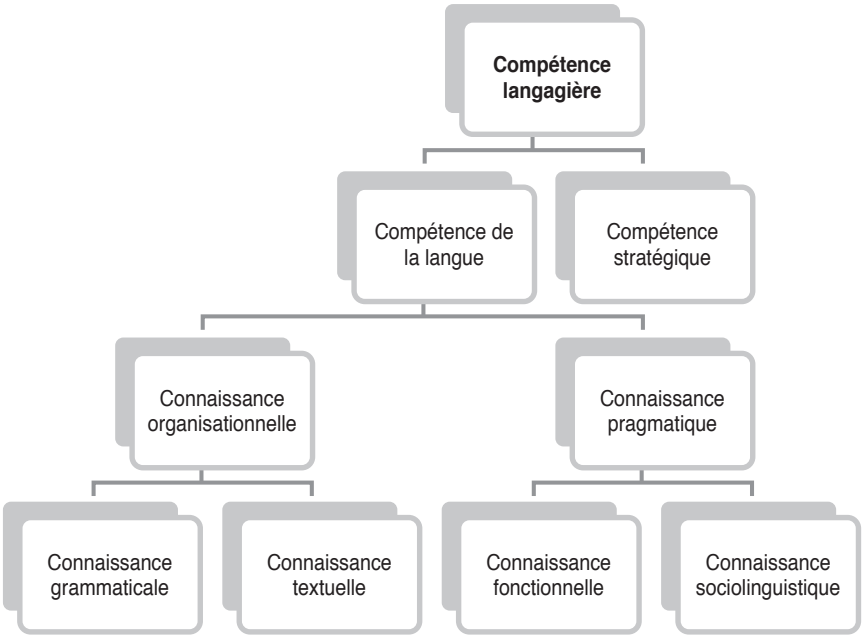

Figure 1
Modèle de la compétence langagière à la base des NCLC (CIC, 2011 : 7)

Un tel modèle tient compte non seulement des connaissances grammaticales et textuelles habituellement enseignées en classe de FL2, mais également de

3 Seul le *Programme-cadre* québécois décrit les compétences sur le modèle traditionnel de compréhensions et de productions orales et écrites, auquel s'ajoutent des repères socioculturels détaillés et l'énoncé d'une compétence interculturelle basée sur des valeurs communes dont nous ferons état un peu plus loin.

la connaissance pragmatique de la langue[4] où la connaissance fonctionnelle « aide le locuteur à planifier ses énoncés (...) et à comprendre les intentions (...) d'un interlocuteur » et où la connaissance sociolinguistique[5] « régit l'incidence de l'environnement sur l'usage de la langue (...) [c'est-à-dire] les participants, la situation, le lieu, l'objectif de l'échange, la situation sociale, (...) des variantes, des registres, des expressions (...) ainsi que des références culturelles » (CIC, 2011 : 8). À ce sujet, c'est le PCFQC qui est le plus descriptif de la connaissance pragmatique. En effet, il a ceci de spécifique qu'il énonce des « valeurs communes de la société québécoise », à savoir :

> 1° la primauté du droit; 2° la nécessité de parler français; 3° l'égalité des droits pour les femmes et les hommes; 4° la solidarité sociale; 5° le développement durable; 6° l'équilibre entre les libertés individuelles et le bien-être collectif; 7° la liberté et la démocratie; 8° la séparation des pouvoirs politiques et religieux; 8° la diversité comme richesse (MICC, 2011 : 12).

Des « repères socioculturels » et des « éléments de la compétence interculturelle » sont associés à chacune de ces valeurs communes, afin de guider l'enseignant dans sa création d'activités pour les transmettre.

Ceci dit, le Québec, dans un Canada politiquement bilingue, mais majoritairement anglophone, a fait du français sa seule langue officielle. Fort symbole identitaire, il est valorisé comme langue véhiculaire unique[6]. Dans la population, la ligne est mince entre cette valorisation et celle de l'acculturation linguistique des néo-Québécois, « stigmatisés comme non-locuteurs » (Villard et Ballier, 2008 : 115). Pour reprendre les mots de Derrida (1996, cité par Villard et Ballier, 2008), « la domination de la langue (...) impose (...) au locuteur non natif (...) un monolinguisme de l'autre "je n'ai qu'une seule langue, ce n'est pas la mienne",

4 Le CECRL, pour sa part, définit une compétence pragmatique qui « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

5 Le CECRL définit également une compétence sociolinguistique « sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté) (...) [et qui] affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

6 Une courte vidéo éloquente à ce sujet accompagne le descriptif de la valeur commune « Parler français, une nécessité » sur le site Internet du MICC :
http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/avantages/valeurs-communes/langue-francaise.html

mais ceci a pour le locuteur natif un autre versant, le plurilinguisme de l'autre : "Tout le monde parle ma langue, mais ce n'est plus la mienne" » (Villard et Ballier, 2008 : 126). Pourtant, notre expérience comme enseignante du FL2 auprès d'adultes en classe universitaire nous amène à croire que la L1 ne doit pas être mise de côté dans les approches en enseignement d'une L2. Au contraire, la L1 nous semble particulièrement pertinente pour la construction des actes illocutoires en L2. Le choix de notre cadre théorique de recherche, la métalangue sémantique naturelle (MSN), est entièrement motivé par ce dialogue entre la(les) langue(s) qu'un locuteur maîtrise déjà et celle(s) qu'il souhaite acquérir. À ce sujet, nous nous alignons sur l'avis de Cummins (1983, 2000) cité par Lussier et Lebrun (2009) :

> Cummins (2000) a démontré dans ses travaux le lien étroit existant entre le bilinguisme et la capacité à transférer des compétences, particulièrement d'une langue à l'autre, autant à l'oral qu'à l'écrit. (...) le bilinguisme accroîtrait, selon [son modèle théorique de 1983], les capacités générales de conceptualisation. (Lussier et Lebrun, 2009 : 53).

La métalangue sémantique naturelle en enseignement des L2

La MSN est développée depuis plus de quarante ans par Anna Wierzbicka et une cinquantaine de collaborateurs, à partir de travaux sur plus de trente langues différentes (Wierzbicka, 1972, 1993, 1997, 2003; Koselak, 2003; Goddard et Wierzbicka, 2007). À ce jour, soixante-trois universaux du lexique[7] (c'est-à-dire des mots-concepts qui existent dans toutes les langues) ainsi que leurs règles combinatoires ont été retenus pour former la *lingua mentalis* qui façonnerait la dynamique cognitive commune à tous les êtres humains. Cette langue universelle, culturellement neutre, pourrait remplacer toute *lingua franca* qui, bien que pouvant servir aux échanges internationaux, n'en demeure pas moins ethnocentrée (Wierzbicka, 1991). La sémanticienne affirme :

> Cette métalangue sémantique naturelle correspond au noyau lexical et grammatical que se partagent toutes les langues naturelles, il en existe autant de versions qu'il y a de langues (...) [et toutes] se correspondent sémantiquement (Wierzbicka, 2006 : 154).

7 Ces universaux du lexique sont également des primitifs sémantiques, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent être définis par des mots plus généraux qu'eux-mêmes : ils se passent donc de définition et servent plutôt à bâtir celles des autres mots.

Voici la liste la plus récente des universaux du lexique (Goddard, 2011 : 66; Wierzbicka, 2010 : 8) :

[substantifs]	je (me, moi), tu (te, toi), quelqu'un (personne), quelque chose (chose), gens, corps
[substantifs relationnels]	type de, partie
[déterminants]	cela (ce), même, autre
[quantificateurs]	un, deux, certains, beaucoup, tout
[évaluateurs]	bien, mal
[descripteurs]	grand, petit
[prédicats mentaux]	penser, savoir, vouloir, sentir, voir, entendre
[discours]	dire, mots, vrai
[actions, événements, mouvement, contact]	faire, arriver, bouger, toucher
[emplacement, existence, profession, spécification]	être (quelque part), il y a, avoir, être (quelqu'un/quelque chose)
[vie et mort]	vivre, mourir
[temps]	quand (moment, fois), maintenant, après, avant, longtemps (un long moment), peu de temps, pour quelques temps
[espace]	où (endroit), ici, au-dessus, au-dessous, loin, près, côté, dans
[concepts logiques]	ne… pas (rien), peut-être, pouvoir, à cause de, si
[intensificateur et augmentateur]	très, plus
[similarité]	comme

Liste 1
Primitifs sémantiques et universaux du lexique de la MSN

À partir de ces soixante-trois mots (et de leurs *allolexes* entre parenthèses), il est possible de construire des paraphrases servant à définir les concepts utiles en apprentissage des langues, comme en témoigne la section suivante. La puissance de ce cadre théorique est certainement l'essence « naturelle » de la MSN : ainsi, tout locuteur d'une langue peut aisément valider la proposition descriptive d'un concept plus complexe décrit en MSN, qui a été « taillée » dans sa langue naturelle. De plus, étant donné que les MSN de chaque langue sont tout à fait isomorphes, c'est-à-dire parfaitement correspondantes, les traductions de ces descriptions sont supposées exactes (Goddard et Wierzbicka, 2002).

Les cultures conversationnelles expliquées par la métalangue sémantique naturelle

Searle et Vanderveken (2005 : 109) ont démontré que « l'unité minimale de la communication humaine est (...) l'acte illocutoire ». À leur suite, nos travaux concernent les actes illocutoires (Austin, 1962; Searle, 1969) de la conversation familière (Kerbrat-Orecchioni, 2001; Béal, 2010) en tenant compte de leur séquentialité et leur multimodalité (Mondada, 2004).

Au sujet de la conversation, Traverso (2000) soulève cependant le défi suivant : « pour qui ne possède pas l'intuition de la langue et de la culture qu'il étudie, se détacher de ses propres normes en fait d'interaction est illusoire; malgré toute sa vigilance, elles fondent *peu ou prou* ses interprétations » (Traverso, 2000 : 33). D'abord, les situations qui appellent les actes illocutoires sont différentes d'une culture linguistique à une autre. Ensuite, les réalisations de ces actes illocutoires sont socialement et linguistiquement codées. Kerbrat-Orecchioni (2001 : 169) en conclut que « il en est des actes de langage comme de tout autre ensemble référentiel : les découpages conceptuels que les différentes langues opèrent sur ces ensembles ne coïncident pas forcément ».

En guise d'illustration, prenons le cas du remerciement analysé par Wierzbicka (2003), un exemple probant de ce qui semble être incontournable dans notre culture, alors que le phénomène langagier peut être absent ou exprimé autrement dans une autre langue-culture. Par exemple, le remerciement peut s'exprimer comme un regret, d'où le script japonais du remerciement, comparé ici au script « à l'occidentale », tel que proposé par Wierzbicka (2003 : 156-158) :

trame culturelle « occidentale »	trame culturelle japonaise
Thank you	*Kansha suru (~ apologize)*
• I know : you did something good for me	
• I feel something good towards you because of this	
• I say this < thank you > because I want you to feel something good	• I couldn't do something good like this for you • I feel something bad because of this • I say this < kanshu suru > because I feel this

Trame 1
Le remerciement (Wierzbicka 2003)

Un enseignant mal informé de la charge culturelle du remerciement pourrait conclure à tort que les Japonais entretiennent un rapport ambigu aux gestes de bonté qui sont posés à leur égard, puisqu'ils s'excusent *au lieu de* remercier. Au contraire, un enseignant conscient de la portée culturelle de son propre éthos communicatif saura au moins questionner les pratiques conversationnelles différentes.

Diverses études sur d'autres actes illocutoires courants ont permis de relever des différences substantielles entre des cultures qui, de prime abord, paraissent pourtant proches. Béal (1993 : 78) a mis en rapport l'ouverture anglo-australienne des conversations (qui s'enquiert d'abord de la disponibilité de l'interlocuteur à entamer une conversation) et celle franco-française (qui entre directement dans le sujet). Elle compare ces deux stratégies de la façon suivante :

trame culturelle anglo-australienne	trame culturelle franco-française
• Je veux vous parler	• Je veux vous parler
• Je sais qu'une personne peut ne pas vouloir parler	• Je sais que vous êtes là pour me parler (entre autres choses)
• Je veux que vous me disiez si vous voulez parler	• Vous pouvez aussi me parler quand vous voulez

Trame 2
L'ouverture (Béal 1993)

Toujours à partir des deux mêmes communautés linguistiques, Béal (1993 : 95) compare la gestion des tours de parole où elle met en évidence la « patience » anglo-australienne et la « participation » franco-française.

trame culturelle anglo-australienne	trame culturelle franco-française
• Quelqu'un dit quelque chose en ce moment	• Quelqu'un dit quelque chose en ce moment
• Je ne peux pas dire quelque chose en même temps	• Je pense que je sais ce qu'il veut dire
	• Il en a dit une partie, je peux en dire une autre
	• Si je fais cela, il saura que je pense la même chose que lui

Trame 3
La gestion des tours de parole (Béal 1993)

Enfin, Béal (1993 : 100) met en parallèle les mécanismes de clôture « directe » des conversations anglo-australiennes et « récidiviste » des conversations franco-françaises, dans les termes que voici :

trame culturelle anglo-australienne	trame culturelle franco-française
• J'ai dit tout ce que je voulais dire	• J'ai dit tout ce que je voulais dire
• Je ne pense pas que je doive dire quelque chose de plus	• Je ne veux pas que tu ressentes quelque chose de mauvais à cause de cela
	• Je vais dire quelque chose de plus à cause de cela

Trame 4
La fermeture (Béal 1993)

Ces quelques exemples illustrent l'importance d'un enseignement de la conversation située dans son contexte culturel, même pour des actes illocutoires aussi fréquents et banals que l'ouverture et la fermeture d'une conversation, et la gestion des tours de parole entre les deux.

Dans le cadre de nos recherches doctorales, nous avons recensé, dans le Corpus de français parlé au Québec[8], une série d'actes illocutoires qui composent la conversation québécoise. Chaque acte illocutoire a reçu une étiquette en fonction de son type syntaxique et du but illocutoire apparent, afin de déterminer son mode de réalisation (direct ou indirect) (Searle et Vanderveken, 1985). Les actes illocutoires ainsi relevés ont ensuite été associés à un verbe illocutoire afin de permettre d'en retracer le lexique. Enfin, pour la démonstration, nous avons classé ces actes illocutoires en fonction d'une logique globale d'apparition en contexte, quoique de multiples autres séquences peuvent s'organiser dans l'usage. La première carte heuristique présentée ci-après illustre l'organisation globale de l'interaction. De plus, les actes illocutoires du CFPQ qui sont mentionnés dans le CECRL sont accompagnés du niveau d'apprentissage que le Conseil de l'Europe propose (de A1 à C2); les actes illocutoires qui en sont absents apparaissent en caractères italiques gras.

8 Constitué par la professeure Gaétane Dostie à l'Université de Sherbrooke, le CFPQ présente à ce jour les transcriptions d'une trentaine d'heures de conversation familière spontanée entre 3 ou 4 locuteurs. Le corpus totalise plus de 407 000 mots, ainsi que la transcription du matériel paraverbal et non verbal en interaction.Tout ce matériel est entièrement disponible en ligne sur le site internet http://recherche.flsh.usherbrooke.ca/cfpq/

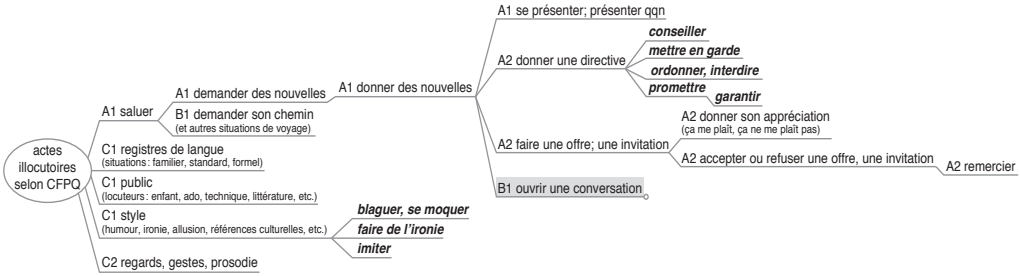

Figure 2
Organisation de l'interaction (Pinard-Prévost, à paraître)

Dans cette figure, seule l'ouverture de la conversation était présentée; la carte heuristique suivante développe plus précisément la conversation à partir de ce point. Les actes illocutoires participant de la conversation comme telle, de son ouverture jusqu'à sa fermeture, tels que nous les avons répertoriés dans le CFPQ, y sont détaillés, selon l'ordre attendu de leur apparition. Encore une fois, dans l'usage, les arrangements conversationnels sont multiples.

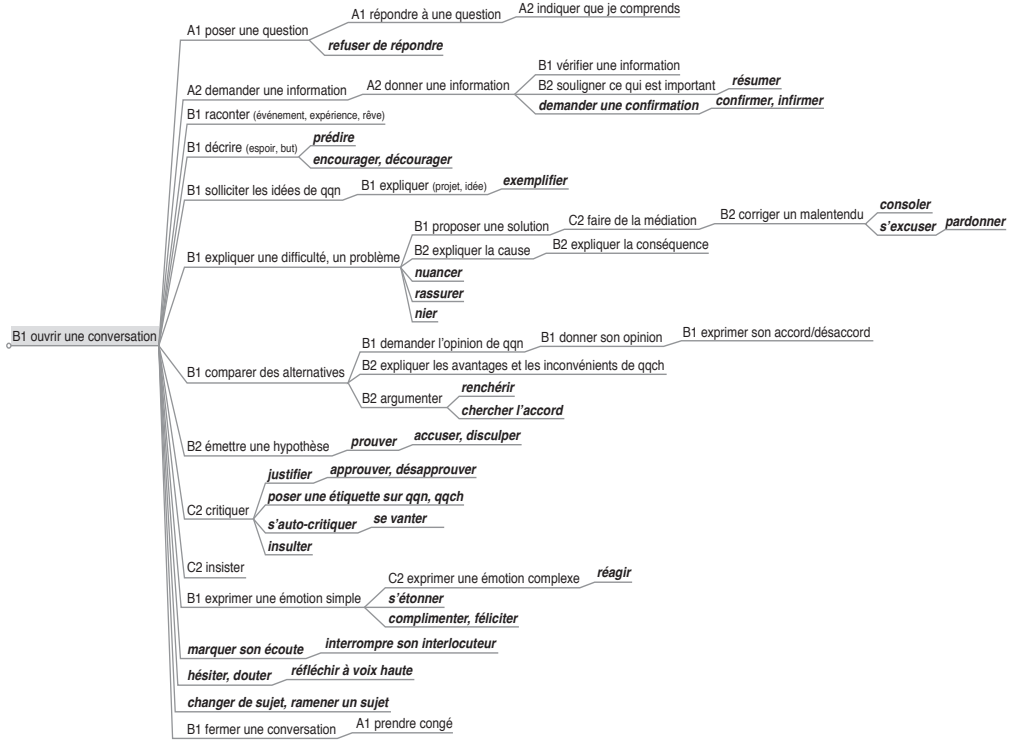

Figure 3
Actes illocutoires de la conversation (Pinard-Prévost, à paraître)

Ces deux figures peuvent être d'une grande utilité pour les enseignants de FL2. D'abord, elles présentent les actes illocutoires qui sont effectivement produits en conversation en français au Québec. Ce large éventail peut être exploité dans diverses activités, dont celles que nous présentons ci-après. Les deux figures spécifient également les actes illocutoires que promeut le CECRL dans ses divers niveaux d'apprentissage : s'ils ont suivi des cours de français dans leur pays d'origine ou ailleurs dans le monde avant leur immigration, nos apprenants ont fort probablement été mis en contact avec ces quelques actes illocutoires en particulier. Ainsi, à partir de ces acquis, les figures ci-haut mettent en relief les actes illocutoires qui gagnent encore à être transmis. La prochaine section ouvre la voie à diverses façons de le faire pour développer à la fois les compétences interactionnelles et, inévitablement, interculturelles.

Enseigner les compétences interactionnelles et interculturelles

Chen et Stratosa (1996) détaillent la compétence de communication culturelle en trois dimensions interdépendantes :

> la dimension affective : le vécu émotionnel du locuteur lors de l'interaction interculturelle;
> la dimension cognitive : sa compréhension de sa propre culture et de celles des autres;
> la dimension comportementale : sa capacité d'agir, c'est-à-dire :
>
> 1) son habileté dans l'utilisation des codes verbaux et non verbaux dans la culture donnée,
> 2) un choix culturel judicieux des attitudes et thèmes abordés selon le degré d'intimité et la hiérarchie sociale,
> 3) sa flexibilité à sélectionner les comportements verbaux et non verbaux pertinents et justes,
> 4) sa gestion de l'interaction selon les rituels conversationnels appropriés en contexte,
> 5) ses habiletés sociales pendant l'échange.

L'enseignement des L2 est avant tout le domaine de la dimension *comportementale* de la compétence culturelle, puisque ses éléments peuvent être linguistiquement recensés et décrits. Les propositions d'activités décrites ci-après permettent de développer cette dimension, sous les deux volets préconisés par Lussier et Lebrun (2009) :

> Le volet dit « communication », rattaché directement au développement des composantes linguistiques, sociolinguistique et discursive de la compétence langagière, et le volet dit « interculturel », qui vient mettre l'accent sur les interactions sociales entre les personnes d'affinités différentes, de cultures autres que la sienne ou encore d'identités diverses. (Lussier et Lebrun, 2009 : 58)

De l'écrit à l'oral

Puisque l'enseignement des langues passe beaucoup par l'écrit, il est utile de bien faire la distinction entre le code écrit et le code oral de la langue. Plusieurs formes de l'oral sont souvent perçues comme étant une forme déviante de la langue, alors qu'elles permettent pourtant l'intercompréhension et la relation avec l'entourage. La façon d'être à l'oral est beaucoup plus marquée culturellement que l'écrit, gardien de la norme et de l'intercompréhension entre les variétés. C'est pourquoi nous proposons une première activité de démarcation de l'écrit et de l'oral :

De l'écrit à l'oral
Cible pédagogique : distinction es codes langagiers, « synonymie » de registre de langue
Matériel : la transcription d'un dialogue plutôt familier capté sur vidéo, et son adaptation en langue écrite
Participants : deux par deux
Déroulement : Distribuer l'adaptation écrite du dialogue, de registre standard, aux participants. Ceux-ci s'appliqueront à en faire une conversation orale de registre familier (adaptation des pronoms sujet, de la syntaxe, du vocabulaire, etc.). Chaque équipe présente ensuite sa version à la classe. Présenter la version originale sur vidéo et sa transcription. Retour en grand groupe sur la variation, les choix de l'oral, etc.

La conversation dont vous êtes le héros

L'apprenant possède déjà sa propre conceptualisation des actes illocutoires, puisqu'ils existent dans son réseau sémantique en langue-culture maternelle. Ce premier exercice stimule la prise de parole en soi, lequel suppose une « gestation » conceptuelle de l'esprit (Schegloff, 1984 : 266)[9], et ce, peu importe qu'elle se fasse en langue maternelle ou en L2 / É. L'atelier proposé ci-après peut être précédé par un enseignement explicite de ce qu'est un acte illocutoire en conversation, et par la construction intuitive, en grand groupe, d'une carte

9 « A common understanding of talking holds that at some point a conception or intents is formed in the mind of a speaker or potential speaker to say something or to use some word or construction, and that the talk is eventually produced is an expression or realization of that intent, with something having occured between conception and birth (I suppose we might call it "gestation") that converts the intent or conception into the form in which it emerges from the mouth. »

heuristique des actes familiers aux apprenants. Sur l'axe syntagmatique, une suite d'actes illocutoires peut être construite (action-réaction). Par exemple, une question entraîne une réponse qui entraîne un remerciement, etc. Sur l'axe paradigmatique, il est utile d'élaborer la liste des réactions possibles à une action. Sur le même exemple, une question peut certes entraîner une réponse, mais également une autre question ou un refus de réponse, une indignation, un éclat de rire, etc. Une fois cette prise de conscience métalinguistique bien ancrée, l'activité suivante permet de découvrir ou de réutiliser les mots, les expressions et les gestes propres à chaque acte illocutoire. En tout temps, l'enseignant peut solliciter les apprenants pour relever les différences comportementales en langue-cible et dans sa langue d'origine. Ce faisant, il stimule les *savoir-faire* de deuxième niveau chez les apprenants, où ils auront « l'expérience de pratiques pluriculturelles (...) pour *savoir-ajuster* adéquatement leurs comportements à divers environnements sociaux et culturels et pour *savoir-interagir* efficacement » (Lussier et Lebrun, 2009 : 59) :

La conversation dont vous êtes le héros

Cible pédagogique : dimension comportementale # 1, 3, 4

Matériel : la carte heuristique d'un déroulement conversationnel où chaque action entraîne plusieurs possibilités de réaction, un dé, des jetons, des accessoires-privilèges (miroir, bâton de parole, masque, gant, lunettes, etc.)

Participants : il est plus simple de jouer à 2, mais il est possible de constituer des équipes de 3 ou 4

Déroulement : Chaque participant reçoit un ou plusieurs accessoires de privilège. Le premier participant débute par une salutation. Le second participant lance le dé pour déterminer la réaction à produire selon la carte heuristique, puis il la produit et gagne les points prévus pour cette action. Le parcours peut être noté sur la carte. À son tour, l'autre participant lance le dé pour poser le prochain acte illocutoire, et ainsi de suite. Il est aussi possible que les participants choisissent eux-mêmes la réaction, sous certaines contraintes (par exemple : impossibilité pour un même participant de répéter une même action). Les accessoires-privilèges peuvent être utilisés pour imposer une action à l'interlocuteur, saisir la parole, utiliser seulement des gestes ou des regards, revenir sur l'action précédante, etc. À chaque intervention, le joueur marque des points en accumulant des jetons. Le jeu se termine lorsqu'un participant ne peut plus réagir ou après un nombre déterminé d'échanges. Chaque équipe peut alors présenter le déroulement de sa conversation au reste de la classe. Retour en grand groupe.

L'improvisation contextualisée

Si un acte illocutoire peut s'exprimer de différentes façons en langue, plusieurs nuances sont induites par le registre de langue approprié au contexte et aux rapports sociaux qui unissent les locuteurs. Cette activité d'improvisation contextualisée[10] permet de préciser le cadre dans lequel les différents actes

10 Largement inspirée du modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Dell Hymes (1974) que nous avons tenté de traduire par L.A.P.A.R.O.L.E.

illocutoires se dérouleront, de façon à faire découvrir ou réutiliser le tutoiement et le vouvoiement, les marques de familiarité ou de distance, les gestes appropriés en situation, etc. À ce niveau-ci, les apprenants « décodent des messages qui peuvent porter à diverses interprétations » (Lussier et Lebrun, 2009 : 59) en fonction des contextes, des rôles des participants, etc.

Parle parle jase jase (de l'improvisation contextualisée)
Cible pédagogique : dimension comportementale # 2, 3, 5
Matériel : des fiches L.A.P.A.R.O.L.E. déterminant le contexte conversationnel
Lieu : contextes sociaux de réalisation (lieu - pays, ville/campagne, bâtiment; T°; atmosphère; etc.)
Acteurs : types de relations interpersonnelles (personnages, hièrarchie, finalité de la rencontre, etc.)
Projet : objectif de chacun (objectif explicite, objectif implicite)
Affects : émotions et moyens d'expression (verbal, paraverbal, non-verbal, avec ou sans contrainte)
Rituels : actes illocutoires (saluer, ouvrir/fermer, complimenter, s'excuser, etc.)
Oral ou écrit : stratégies de communication (explications, répétitions, appuis, etc.)
Langue : registre (relevé, standard ou familier, enfantin ou scientifique, etc.)
Et le genre : (conversation, entrevue, débats, etc.)
Participants : deux ou trois équipe pour chaque fiche
Déroulement : Les participants prennent connaissance des contraintes imposées par la fiche. Deux ou trois minutes leur sont accordées pour préparer leur improvisation. Chaque équipe présente sa version. Comme dans une joute d'improvisation, il est possible de faire voter le public pour la meilleure représentation. Retour en grand groupe sur les actes illocutoires mis en scène.

L'enquête sociolinguistique

En dehors de la classe, l'apprenant d'une langue qui souhaite réaliser un acte illocutoire en langue cible possède très peu de moyens pour en découvrir les moyens de réalisation. Les dictionnaires, ouvrages lexicographiques, ne sont pas conçus pour décrire les actes illocutoires, unités pragmatiques; et les manuels de français L2 / É n'en fournissent pas de description uniforme. Qui plus est, à défaut d'une description adaptée et abondamment exemplifiée de ces actes illocutoires pour l'enseignement des L2, ceux-ci ne sont enseignés que de manière anecdotique. Par exemple, où trouver l'information pour savoir que dire aux proches du défunt dans un salon funéraire? À l'heure actuelle, la meilleure stratégie pour trouver la solution à ce problème linguistique reste le locuteur natif ou expérimenté de la langue, à qui l'apprenant pourra demander quelles formules adresser aux personnes endeuillées. L'activité suivante permet justement la rencontre avec des locuteurs natifs, et le développement de l'autonomie de l'apprenant par la conversation. Il ne s'agit plus ici d'acquérir les compétences interactionnelles et interculturelles, mais bien de les vivre.

Comment tu dis…? (une enquête sociolinguistique)

Cible pédagogique : dimension comportementale # 1 à 5

Matériel : un questionnaire et un corpus d'images représentant les mots ou les actes à découvrir

Questions destinées aux locuteurs natifs : âge, niveau de scolarité, emploi

Questions reliées aux mots et expressions trouvés : degré de familiarité, d'émotivité, de valorisation

Corpus : recherche d'expressions reliées à la température, à la quantité, au temps, à l'espace, à certains objets (vêtement, cuisine, etc.) et personnes, mots doux ou insultes, etc.

Participants : équipes de 3 ou 4 personnes

Déroulement : Les participants rencontrent chacun une dizaine de locuteurs natifs de la langue (idéalement en personne, sinon via des sites d'échanges linguistiques en contexte de langue étrangère) pour leur soumettre le questionnaire. Ils mettent ensuite leurs données en commun et construisent une présentation des résultats. Enfin, ils préparent une affiche illustrant les mots et expressions trouvés.

Conclusion

Nous avons dressé un portrait de la conversation et un inventaire des actes illocutoires qui la composent au Québec, ainsi que quelques propositions pour les transmettre aux apprenants du FL2. Il reste encore beaucoup de travail à abattre pour décrire plus précisément « l'ethnolecte conversationnel » québécois (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 78-82). Nous sommes présentement à la construction d'un modèle onomasiologique de représentation de ceux-ci, en métalangue sémantique naturelle, pour l'enseignement des compétences interactionnelle et interculturelle en L2. Nous croyons qu'une description plus précise de la langue telle qu'elle se parle entre locuteurs natifs de la variété québécoise du français peut permettre une meilleure compréhension de cette culture, premier pas vers la co-construction de la société québécoise plurielle.

Références

AMIREAULT, V. (2007). « Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français ». Thèse de doctorat, faculté d'éducation, Université McGill, Montréal.

ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D. (1984). *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*. Paris : Didier-Crédif.

AUSTIN, J.L. (1962). *How to do things with Words*. Cambridge : Harvard University Press.

BÉAL, C. (1993). « Les interactions quotidiennes en français et en anglais : conventions ou reflet de divergences culturelles profondes? ». Langue française 98 : 79-106.

BÉAL, C. (2010). *Les interactions quotidiennes en français et en anglais : De l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*. Berne : Peter Lang.

BERRIER, A. (2003). *Conversations francophones : À la recherche d'une communication interculturelle*. Paris : L'Harmattan.

CFPQ (2006-). *Corpus de français parlé au Québec*, sous la direction de Gaétane DOSTIE. En ligne : http://recherche.flsh.usherbrooke.ca/cfpq/

CHEN, G.-M. et W. J. STAROSTA (1996). « Intercultural communication competence: a synthesis ». In BURLESON (Ed.), *Communication Yearbook*, vol. 19, Thousand Oaks (Californie) : Éditions Sage.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2012). *Niveaux de compétence linguistique canadiens : Français langue seconde pour adultes*. En ligne : http://www.language.ca/cclb_files/doc_viewer_dex.asp?doc_id=925&page_id=570

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier, En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

CUMMINS, J. (1983) *Heritage Language Education: A Literature Review*. Toronto : Ontario Ministry of Education.

CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon (G.-B.) : Multilingual Matters.

GODDARD, C. (2011). *Semantic Analysis: A Practical Introduction*. New York : Oxford University Press.

GODDARD, C. et A. WIERZBICKA (2002). *Meaning and Universal Grammar: Theory and Empirical Findings*, vol.1, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

GODDARD, C.et A. WIERZBICKA (2007). « Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication ». In PALMER, G. and F. Sharifian (eds.), *Applied Cultural Linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*. Amsterdam : John Benjamins Publishing, pp.105-124. En ligne : http://www.une.edu.au/bcss/linguistics/nsm/pdfs/GoddardWierzbicka.applied.NSM.pdf

HYMES, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphie : Presses de l'Université de Pennsylvanie.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris : Éditions du Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.

KOSELAK, A. (2003). « La sémantique naturelle d'Anna Wierzbicka et les enjeux interculturels ». *Questions de communication*, n° 4, pp. 83-95.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Direction des affaires publiques et des communications, Montréal : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, En ligne : http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf

LUSSIER, D. et M. LEBRUN (2009). *Le projet Héritages - Carrefour linguistique, culturel et communautaire : Cadre de référence et recherche-action pour la Commission scolaire de Montréal*. Montréal : Commission scolaire de Montréal.

MONDADA, L. (2004). « Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction ». *Cahiers de Linguistique Française : Les modèles du discours face au concept d'action.*, n° 26, Genève. p.?

PEKAREK-DOEHLER, S. (2009). « Démythifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation ». In GALATANU, O. *et al.*, *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles : Peter Lang.

SCHEGLOFF, E. A. (1984). « On some gestures' relation to talk », dans ATKINSON, J. Maxwell et John HERITAGE (Ed.). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 266-296.

SEARLE, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge : Cambridge University Press.

SEARLE, J.R. et D. VANDERVEKEN (1985). *Foundations of illocutionary logic*, Cambridge : Cambridge University Press.

SEARLE, J.R. et D. VANDERVEKEN (2005). « Speech acts and illocutionary logic ». In VANDERVEKEN *et al. Logic, thought and action*, Dordrecht : Springer.

TARDE, G. (1901 :1989). *L'opinion et la foule*, Paris : PUF, En ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/tarde_gabriel/opinion_et_la_foule/opinion_et_foule.html

TRAVERSO, V. (2000). « Autour de la mise en œuvre d'une comparaison interculturelle ». In TRAVERSO (Ed.). P*erspectives interculturelles sur l'interaction*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

TRAVERSO, V. (2007). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.

VILLARD, L. et N. BALLIER (2008). *Langues dominantes, langues dominées*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

WIERZBICKA, A. (1972). *Semantic Primitives*. Frankfurt am Main : Athenäum (Linguistische Forschungen, 22).

WIERZBICKA, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin / New York : Mouton de Gruyter.

WIERZBICKA, A. (1993). « La quête des primitifs sémantiques : 1965-1992 », *Langue française*, n° 98, pp. 9-23.

WIERZBICKA, A. (1997). *Understanding Cultures through their Key Words*. Oxford/NewYork : Oxford University Press.

WIERZBICKA, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin / NewYork : Mouton de Gruyter.

WIERZBICKA, A. (2006). *English: Meaning and Culture*. New York : Oxford University Press.

WIERZBICKA, A. (2010). « Cross-cultural communication and miscommunication : The role of cultural keywords ». *Intercultural Pragmatics*, 7-1, pp.1-23.