

L'interculturel par le multimédia : propositions didactiques pour la classe de FOS en milieu universitaire¹

NURIA RODRÍGUEZ PEDREIRA

Universidad de Santiago de Compostela, España

Résumé

Cet article propose de sensibiliser les étudiants aux problématiques interculturelles en proposant des pistes d'exploitation didactique dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FOS en milieu universitaire. Les activités suggérées, qui trouvent leur source dans des supports multimédia, ciblent en particulier les domaines de l'entreprise et de la publicité où la diversité culturelle est nette. Pour atténuer l'impact des différences culturelles l'enseignant doit jouer le rôle de « didacticien de l'interculturel », et fournir aux étudiants les moyens de comprendre et de respecter les autres codes culturels à travers des tâches motivantes et stimulantes. À notre connaissance, celles-ci permettent non seulement d'adopter une démarche d'acculturation auprès des étudiants, afin qu'ils puissent identifier et relativiser les stéréotypes de la culture cible, mais aussi d'acquérir des compétences transversales au-delà de celles proprement langagières.

Mots-clés : interculturel, FOS, multimédia, didactique du FLE, stéréotypes.

Abstract

The aim of this paper is to make university students aware of intercultural problems and to offer some pedagogical proposals in the field of the teaching and learning of French for Specific Purposes (or FSP). The activities designed are based on multimedia software and are specific to the business and publicity areas, in which cultural diversity can be clearly appreciated. In order to mitigate the impact of these cultural differences, the teacher has to play the role of the "intercultural mediator" and provide students with strategies that will allow them to understand and respect other cultural codes by means of motivating and stimulating tasks. It is our firm belief that these activities will allow students not only to adopt an acculturation perspective to identify and relativize the stereotypes belonging to the target culture, but also to acquire transverse competences beyond those purely linguistic ones.

Keywords: interculturality, FSP, multimedia, teaching of FFL, stereotypes.

¹ La présente étude a bénéficié du soutien du projet de recherche du Ministère espagnol d'Économie et de Compétitivité (FFI2013-42249-P).

1. Introduction

À l'ère de la globalisation et des échanges commerciaux à l'échelle internationale, les retombées ne touchent pas seulement les marchés économiques mais pratiquement tous les domaines de la vie quotidienne : politique, social, culturel, etc. Des bouleversements se produisent au sein des entreprises, qui s'ouvrent de plus en plus aux marchés internationaux et adaptent leurs techniques de marketing au monde d'aujourd'hui, dans les secteurs de l'information à travers le réseau Internet et sur le terrain de l'éducation où la diversité culturelle est manifeste. Dès lors nous assistons à un accroissement des échanges aux niveaux professionnel et universitaire, les uns se voyant dans la nécessité de se déplacer à l'étranger pour négocier et conclure un marché, les autres étant amenés pour des raisons diverses à suivre ou finaliser leurs études dans une université francophone. Ajoutons les professionnels étrangers formés ou en voie de formation désirant s'installer dans un pays francophone pour exercer leur profession et les entreprises françaises délocalisées à la recherche d'une main-d'œuvre qualifiée. Toutes ces mutations entraînent une évolution en matière culturelle ayant pour objectifs de mieux comprendre l'Autre sans pour autant tomber dans l'ethnocentrisme. Notons pourtant, comme l'affirme Luc Collès, que cette évolution opère dans trois directions : l'accélération de la diversité culturelle, « l'exaltation des particularismes » et, dans un sens opposé, « tendance à l'uniformité » d'une culture planétaire, que l'auteur même qualifie de « culture des aéroports et des grands hôtels internationaux » (2007 : 14). Autrement dit, malgré la présence accrue de populations de cultures et de contextes linguistiques variés, les valeurs culturelles propres demeurent solides. L'enjeu consiste à porter le regard sur les autres sociétés en tentant de relativiser la culture d'origine et de la considérer comme un système de valeurs arbitraire. Et c'est bien dans ce sens que les méthodologies interculturelles doivent être orientées et que le personnel enseignant doit travailler pour éviter des attitudes ou des jugements erronés.

Au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, on assiste incontestablement à un besoin croissant d'apprendre la langue du pays dans lequel on désire s'installer, dans notre cas le français, ou de communiquer efficacement avec des partenaires francophones. Les publics sont nombreux et hétérogènes et la demande de formations spécialisées en langue française subit un accroissement important. Il en est ainsi du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), mais aussi du Français Langue Professionnelle (FLP), terme qui désigne la langue destinée à des publics « [...] qui se perfectionnent en français (ou l'apprennent pour la première fois) dans le but de s'intégrer à un cadre de travail en français (soit en France, soit à l'étranger dans une structure française) » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 73). Les demandes sont tournées vers des compétences de travail transversales visant l'exercice d'une activité professionnelle quelle qu'elle soit, dans un pays francophone, tout en maîtrisant un

français dit professionnel, « [...] le tout agrémenté de comparaisons interculturelles » (*ibid.*, p. 42).

Ainsi, le rôle de l'enseignant de FOS ne s'avère pas facile puisque la plupart d'entre eux « méconnaissent voire ignorent les particularités des publics à prendre en compte lors de l'élaboration des cours » et que « le recours aux manuels proposés sur le marché reste souvent inefficace car ces manuels ne répondent généralement pas aux besoins des apprenants » (Qotb, 2009 : 11). À la difficulté de trouver des ressources pédagogiques adaptées s'ajoute souvent celle de ne pas avoir subi de formation spécifique pour dispenser ce type d'enseignement. S'il est néanmoins possible pour l'enseignant de définir plus clairement les objectifs des étudiants inscrits dans des filières universitaires spécialisées (droit, commerce, tourisme, économie, etc.), dans notre pratique enseignante les difficultés redoublent puisque nous nous confrontons à un public hétérogène. Il regroupe des étudiants universitaires espagnols et étrangers (venus à travers des programmes d'échanges), qui désirent inclure dans leur parcours académique le français de spécialité comme matière optionnelle pour des raisons diverses. Les premiers suivent des études de Langues et Littératures modernes (Section Français) et optent pour un français fonctionnel qui les éloigne des modules proprement linguistiques ou littéraires qui intègrent le cursus. Les deuxièmes choisissent d'apprendre le français de spécialité, parce que la matière d'enseignement concerne leurs études dans leur pays d'origine (Royaume-Uni, Irlande, Pologne, Roumanie, Brésil, etc.) ou même leur activité professionnelle². Les attentes et spécificités de ce type d'apprenants ne coïncident pas, et fréquemment lorsqu'ils sont questionnés à ce sujet au début de leur apprentissage, une grande majorité d'entre eux n'aurait même pas d'objectifs spécifiques, alors même qu'on s'attendrait à ce qu'ils aient à utiliser le français à un moment ou l'autre de leur vie professionnelle. Devant une classe si diversifiée l'enseignant ne sait plus quelle voie emprunter, d'autant plus que les programmes d'enseignement doivent être élaborés bien avant le commencement de l'année académique, alors même que les besoins des apprenants ne sont pas identifiés. Ce qui va à l'encontre d'une des caractéristiques principales des apprenants de FOS par rapport à ceux du FLE. Nous reviendrons sur ce point au 2.1. Pour l'heure, il convient de nous arrêter sur la dimension interculturelle et de voir quelle place elle occupe dans l'enseignement/apprentissage du FOS.

2. L'interculturel en didactique des langues

Dans les années 1980-1990, le concept d'*interculturel* va soulever des

² Notons qu'il n'est pas exceptionnel que les étudiants des programmes d'échanges allient études et travail dans leur pays d'origine, soit pour subvenir à leurs besoins, soit en quête d'indépendance. Ajoutons que les publics adultes exerçant une profession dans leur pays natal font aussi partie de notre cohorte d'apprenants.

approches variées et s'étendre à plusieurs disciplines au point de s'imposer comme champ d'études universitaires (Collès *et al.*, 2006). Le Conseil de l'Europe va jouer un rôle décisif dans la mise en place des approches interculturelles dans l'enseignement des langues, dont l'un des objectifs est « [...] de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9), autrement dit de « proposer des pratiques de classe qui, à travers la découverte des cultures réciproques dans un jeu de "regards croisés", favorisent le respect de l'altérité » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : 148).

Ces approches ne doivent pas se limiter pour autant à une simple procédure comparative entre deux cultures, mais à une transmission des savoirs et des compétences permettant la connivence de plusieurs cultures. La notion est définie en termes d'interactions par Martine Abdallah-Pretceille comme une relation entre deux individus qui ont intériorisé, dans leur subjectivité, une culture, unique à chaque fois, en fonction de leur âge, sexe, statut social et trajectoires personnelles (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996). Plus récemment, Christian Puren (2002) introduit le concept de « co-culture » pour désigner « un faire ensemble » (co-agir) impliquant un dépassement de la perspective interculturelle développée dans l'approche communicative. Il ne s'agit plus d'identifier les différences mais encore faut-il créer des ressemblances.

Somme toute, les différentes approches³ conçoivent à grands traits une *décentration* de l'individu par rapport à la culture d'origine, la compréhension du système de l'Autre et la négociation. L'interculturel est à son tour perçu comme « la prise de conscience de l'existence et de la coexistence de cultures diverses [...] ; associée à l'affirmation de la nécessité de créer des points de rencontre entre celles-ci » (Collès, 2007 : 20). Autrement dit « c'est une invitation au dialogue, à l'échange avec l'autre différent envisagé comme un partenaire égal dans ce projet de communication » (*ibidem*). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)⁴ souligne cette « prise de conscience interculturelle » pour l'acquisition d'une compétence interculturelle adéquate :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine de la prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. [...] Outre la connaissance objective, la conscience

³ Citons, entre autres, celles de Geneviève Zarate (1993) liée aux représentations et aux stéréotypes, de Cohen-Émerique (1999) ou celle encore de Maddalena De Carlo (1998).

⁴ Nous y ferons dorénavant référence sous ce sigle ou sous l'appellation de *Cadre*.

interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux (Conseil de l'Europe, 2001 : 83).

Ce type de connaissances est à distinguer du « savoir socioculturel » que les auteurs du *Cadre* définissent comme la connaissance de la société ou de la culture de la langue cible, en signalant par ailleurs que ce savoir risque d'être altéré par des stéréotypes (cf. 5.1.1.2. du *Cadre*). Pour parfaire cette démarche interculturelle, l'apprenant a également besoin d'un « savoir-faire interculturel » qui comprend :

la capacité d'établir une *relation* entre la culture d'origine et la culture étrangère. La *sensibilisation* à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture. La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels. La capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (*ibid.*, p. 84).

L'interculturalité est donc conçue comme une compétence nécessaire au programme d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en général, et du FLE en particulier. Elle devient indispensable dans l'enseignement/apprentissage du FOS par le désir d'affronter le marché du travail international.

2.1. L'interculturel en FOS

Le *Cadre* (5.1.1.2.) propose de travailler sur différents aspects des traits distinctifs caractéristiques d'une société et de sa culture (vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, langage du corps, savoir-vivre et comportements rituels). Face à la diversité des publics FOS (cf. 1.) et pour mieux répondre à leurs besoins et à ceux du monde professionnel, Marie-Josèphe Berchoud encourage les enseignants à établir une coexistence entre le français général et le FOS en soulignant :

En français sur objectifs spécifiques, et dans le cadre d'une dynamique de mondialisation déstabilisante, deux univers de référence doivent coexister : celui du français, celui du domaine et activités spécifiques, le premier est plutôt référé à la et les cultures, le second renvoie aux savoirs et savoir-faire du monde professionnel (Berchoud, 2004 : 61).

Au-delà donc des compétences communicatives langagières (cf. 5.2. du *Cadre*), la composante socioculturelle et la dimension interculturelle constituent une partie intégrante des besoins d'apprentissage en FOS. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca le confirment en déclarant que « le paramètre culturel doit être aujourd'hui

considéré à égalité avec le paramètre linguistique dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment en langue seconde » (2003 : 62). De plus, l'interculturel concerne aussi bien les savoirs et les savoir-être que les savoir-faire et les savoir-apprendre. Ainsi, on acquiert des connaissances sur la culture cible (savoir) et des compétences (savoir-faire), qui peuvent permettre aux apprenants de modifier leurs comportements (savoir-être) envers l'Autre. Il est important de noter que l'enseignant pourra privilégier certaines compétences plutôt que d'autres en fonction des besoins du public cible et des situations auxquelles il aura à faire face.

Dans notre cas particulier, comme enseignante, nous sommes confrontée à une situation de classe où priment l'hétérogénéité et l'interculturalité⁵, ce qui nous oblige en quelque sorte à être *fonctionnelle* et à adopter la meilleure solution dans un contexte très institutionnel⁶. Cela revient à dire qu'il convient d'enseigner des compétences fonctionnelles pour que les apprenants puissent réussir à réaliser des tâches professionnelles ou universitaires en français (Richer, 2008).

Il faut donc favoriser chez l'apprenant, d'un côté, une bonne maîtrise de la langue et, de l'autre, les codes culturels propres à un pays ou à une communauté linguistique comme sa perception du temps, son système de valeurs, voire son mode de vie. Geert Hofstede (1994) classe les valeurs d'une culture selon quatre paramètres : la distance par rapport au pouvoir ; la tolérance à l'incertitude ; l'individualisme et la masculinité. Edward T. Hall (1971, 1984 et 1990) ajoute d'autres éléments permettant de situer une culture par rapport à une autre et de comprendre les comportements des étrangers : le temps, l'espace, la chaîne d'actions et le contexte de communication. Sachant que la culture francophone ne se réduit pas à la culture française, l'enseignant peut mettre en place des activités permettant de travailler sur les orientations culturelles spécifiques des divers pays francophones. Outre le débat ou la réflexion sur sa propre culture, une approche

⁵ Les étudiants inscrits dans la filière de Langues et Littératures modernes qui optent pour le cursus de langue, littérature et culture françaises à la Faculté de Philologie de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle peuvent choisir librement le cours *Français de spécialité* – correspondant au niveau B1+/B2 du *Cadre* – au bout de la deuxième année. Ces étudiants non captifs (matière à option), hétérogènes à tous points de vue (nationalité, études suivies, niveau de français, âge, formation, etc.), sont en eux-mêmes interculturels, ce qui présente des avantages au regard de la motivation et des programmes d'enseignement. En fait, les enseignants se sentiraient libres d'élaborer le programme et d'adopter telle ou telle approche.

⁶ S'agissant d'un programme élaboré au sein d'une institution au lieu d'un programme de formation sur mesure, notre situation d'enseignement s'apparente davantage au *français de spécialité*, tel que défini par Mangiante et Parpette (2004), plutôt qu'à du FOS. Or, vu que l'enseignant possède tout de même une certaine marge de manœuvre dans la conception ou modification du programme – qu'il peut éventuellement adapter aux besoins ou intérêts du public-étudiant –, on serait dès lors tentée de dire que notre *Français de spécialité* s'encadre à des nuances près dans le FLP (cf. 1.). En d'autres termes, dans ce que l'on pourrait dénommer un « français spécifique général ».

par tâches peut être particulièrement fructueuse pour l'acquisition d'une bonne compétence interculturelle, comme nous le verrons plus avant (cf. 4.).

3. Le FOS et le multimédia

À la suite de Florence Mourlhon-Dallies (2008), bien que la dénomination FOS perdure comme « étiquette large » de la didactique du français de spécialité⁷, de nouvelles appellations plus adaptées aux compétences de travail transversales s'imposent. Tel que nous l'avons mentionné précédemment (cf. 1. et n. 5), notre cours de *Français de spécialité* a la particularité d'être destiné à un public-étudiant non captif, aux objectifs diversifiés, voire parfois même sans autre but que d'apprendre « du français 'pour' » (Tauzin, 2003 : 82), de sorte qu'il puisse travailler ou suivre des études dans un pays francophone. L'important étant qu'il sache se débrouiller dans des contextes de communication exolingue et affronter le français dans toute sa dimension, langagière et culturelle. Il s'agit donc pour nous d'enseigner un « français de la communication professionnelle » (Mourlhon-Dallies, 2008), autrement dit un français à mi-chemin entre le FOS et le FLP, si l'on tient compte des particularités de notre groupe d'étudiants.

Pour ce faire, nous faisons nôtres les recommandations de Hani Qotb (2009 : 86-87) qui suggère de tenir compte de l'hétérogénéité de la classe de FOS (âge, statut, etc.), de faciliter l'apprentissage en proposant des contenus simples et accessibles, et en éveillant sans relâche la motivation des apprenants. Pour satisfaire ces trois directives, nous proposons dans la présente étude d'avoir recours au multimédia, en particulier à des documents audiovisuels concernant le domaine des affaires et des relations internationales et celui de la publicité. En effet, lors de la communication en classe les étudiants se sentent généralement plus motivés s'ils font face à des situations cibles reproduisant des scènes ou dialogues authentiques. Ils se montrent plus encouragés parce qu'ils gèrent mieux leur apprentissage. Fondé sur le "learning by doing" (Hirschsprung, 2005 : 24), « l'apprenant est spectateur, puis collaborateur et enfin acteur de son propre apprentissage » (*ibid.*, p. 46), tandis que l'enseignant fait plus figure de médiateur, d'animateur de classe, voire même de "coach" (Qotb, 2009), que de simple transmetteur de connaissances. Nathalie Hirschsprung propose une définition du multimédia dans le passage suivant :

Le terme « multimédia », vulgarisé au cours des années 1980, peut être défini, au sens large, en tant qu'univers combinant les technologies de l'écrit, de l'image et du

⁷ L'évolution conceptuelle du champ didactique précité a été expliquée à maintes reprises. Voir à ce propos Carton (2008), Mourlhon-Dallies (2008) ou encore Mercelot (2006).

son. Le « multi »-« média » est caractérisé par l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée [...] (*ibid.*, p. 10).

Ses avantages dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sont mis à l'avant quelques pages plus loin : *non-linéarité*, *interactivité*, *multicanalité* et *multiréférentialité* (*ibid.*, pp. 15-22). Somme toute, le recours aux médias, aux sites Internet en tant que supports didactiques rend l'apprentissage plus motivant, plus ludique et plus dynamique. Au demeurant, les études de ces dernières années pointent dans ce sens⁸ :

L'avènement du multimédia offre de nombreuses possibilités didactiques. Dans la mise en place de programmes FOS, qui impliquent des réponses individuelles, chaque fois différentes [...], le multimédia constitue un outil précieux. L'enseignant de FOS [...] trouvera sur Internet une documentation variée, souvent fiable (à condition de bien vérifier les sources), toujours actualisée. Certains supports peuvent ainsi être obtenus avec moins de difficultés et moins de temps (Carras *et al.*, 2007 : 34-35).

À la vue de la multiplicité des ressources, il paraît donc essentiel d'attirer l'attention sur l'importance des supports précités dans lesquels puiser des documents authentiques pour le cours de FOS⁹. Avant d'aborder la section suivante, il convient de décrire brièvement la démarche suivie dans la planification des activités que nous proposons pour initier les étudiants à l'interculturel :

1) Définition des objectifs et approches pédagogiques : sensibilisation à la communication interculturelle au-delà de l'acquisition des savoirs proprement linguistiques.

2) Sélection des supports adaptés au profil de l'apprenant (niveau, besoins langagiers, intérêts, etc.). Prise en compte de la motivation et l'attrait des documents audiovisuels par la présence simultanée du texte, du son et de l'image. En particulier, notre choix se porte sur deux vidéos extraites d'un site institutionnel, et sur un spot publicitaire offrant le même produit de quatre façons différentes.

3) Phase de « didactisation » des documents qui débouche sur la conception de fiches pédagogiques. On tente de travailler plusieurs compétences en faisant agir les apprenants, tout en centrant l'attention sur la communication interculturelle.

4) Évaluation des productions. Rétroaction ou feed-back des activités d'apprentissage suggérées¹⁰.

⁸ Challe (2002), Cuq et Gruca (2003), Mangenot (2003), Hirschsprung (2005), Carras *et al.* (2007), Barrière *et al.* (2011), Rivero Vila (2014), pour n'en citer que quelques-unes.

⁹ Sur la notion d'authenticité, voir Rodríguez Pedreira (2013 : n. 4).

¹⁰ Pour des contraintes d'espace, cette phase de la démarche n'est pas développée ici. Or, en raison de l'importance de l'évaluation dans les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, elle mérite une étude à part qui reste à faire.

4. Propositions didactiques pour la classe de FOS

Les tâches pédagogiques suggérées à nos apprenants de FOS¹¹ suivent une démarche (post)communicative de sensibilisation à l'interculturel, et elles sont spécialement centrées sur la réception (compréhension orale) et la production orale. Le matériel didactique *ad hoc* favorise l'interaction et la recherche d'informations afin d'aider l'étudiant à compléter les fiches pédagogiques proposées. Les supports sont les suivants :

a) document audiovisuel 1 : Interview vidéo de trois chefs d'entreprises françaises en Espagne (juin 2014). Témoignages et explications en un reportage réalisé par l'ambassade à la Résidence de France à Madrid¹². On y évoque les relations économiques entre la France et l'Espagne, l'image véhiculée par la France en Espagne et les opportunités d'affaires en Espagne.

b) document audiovisuel 2 : Publicité Renault Mégane 2013. Le même spot publicitaire présenté différemment en quatre vidéos jouant sur les stéréotypes des consommateurs anglais, allemands, belges et italiens¹³.

Nous présentons par la suite deux exemples de fiches pédagogiques qui ont été spécialement conçues pour l'exploitation de ces documents.

1) *Fiche 1 (doc. 1) (durée : 6 min. 8 s.)*

Objectifs spécifiques :

- Connaître trois multinationales françaises.
- Connaître les différents organismes et organisations en faveur de l'implantation d'entreprises françaises à l'étranger.
- Appréhender les stratégies et les avantages de l'investissement et de l'implantation d'une entreprise à l'étranger.
- Discerner les différences socioculturelles entre la France et l'Espagne pour l'aboutissement des relations commerciales.
- Connaître et utiliser des termes économiques spécifiques.
- Connaître des formules pour débattre sur un sujet.

¹¹ Il n'est pas inutile de rappeler que nos étudiants ont la possibilité de partir pour un ou deux semestres dans des universités francophones (Erasmus). À l'issue de leur formation, certains de nos jeunes diplômés sont recrutés en qualité de lecteurs d'espagnol dans des institutions – privées ou publiques – francophones ; d'autres encore trouvent des postes temporaires dans des domaines variés (grande distribution, parcs de loisirs, marketing, etc.), ce qui reste un bon moyen d'obtenir une expérience professionnelle à l'étranger.

¹² Disponible sur le site de l'ambassade de France à Madrid : <http://www.ambafrance-es.org/Zoom-sur-la-diplomatie-economique> [consulté le 16/07/2015]. Vu les contraintes d'espace, nous ne transcrivons pas ici l'entretien.

¹³ Disponibles sur le site culturepub.fr au lien <http://www.culturepub.fr/marques/renault/>. Celui-ci offre la possibilité de filtrer la recherche des spots par marques, pays, années, thèmes et secteurs.

Niveau de langue : B1/B1+ (vidéo sous-titrée en espagnol)

Activités langagières :

Compréhension orale (compréhension de la vidéo).

Expression orale en interaction (débat).

Lieu : une salle informatique ou un laboratoire de langues avec accès à Internet.

Activité 1 : questionnaire.

1. Regardez et écoutez attentivement la vidéo d'Amba France. Essayez de donner une définition aux mots et sigles suivants : *PME, franchiser, CCEF, investir, Ubifrance, l'AFII.*

2. Selon ces trois chefs d'entreprise, pourquoi est-il pertinent d'implanter des industries françaises en Espagne ?

– Beaucoup de clients français vivent en Espagne.

– L'Espagne et la France ont beaucoup de points communs : deux pays européens, latins et ils partagent depuis longtemps un marché commun.

3. Quelles sont les quatre qualités qui caractérisent l'industrie française en Espagne ?

– La modernité, l'innovation, la qualité et la stabilité.

Possibilité d'initier une discussion sur l'image des entreprises françaises en Espagne.

4. D'après ces trois chefs d'entreprise, pourquoi l'Espagne est-elle une opportunité pour pouvoir développer son entreprise ?

– L'Espagne a un marché économique très fortement lié à l'Amérique latine, donc cela reste intéressant pour augmenter l'influence de son entreprise dans le monde.

– Un pays de consommation de tourisme, de service, de l'hôtellerie et de la restauration.

– Une main-d'œuvre qualifiée avec un coût modéré.

– Un pays en sortie de crise et avec une volonté de récupération économique.

5. Le secteur de la restauration a une place plus importante dans l'économie française que dans l'économie espagnole. Vrai/Faux. Justifiez avec des éléments du document.

6. Quels sont les deux conseils donnés aux entrepreneurs qui veulent exporter leur entreprise en Espagne ?

– Trouver un partenaire local pour ne pas faire d'erreurs culturelles.

Montrer à ce moment de la question l'importance de l'interculturalité ; le professeur peut attirer l'attention des étudiants sur les aspects culturels et compléter leurs informations par des explications portant sur le style français et espagnol de négociation commerciale.

– Utiliser le service gouvernemental de Conseillers du Commerce extérieur de la France qui guide les entreprises qui veulent investir à l'étranger, dans ce cas en Espagne.

Activité 2 : débat sur les avantages et les inconvénients de l'investissement d'entrepreneurs espagnols en France.

– Diviser la classe en deux. Pendant 10 minutes, une partie de la classe cherche des idées sur les avantages pour les entreprises espagnoles de s’implanter en France et l’autre partie sur les inconvénients et les difficultés à investir en France en s’inspirant des deux vidéos.

Idées de réponse :

Avantages : la France a des organismes qui aident aussi bien les entrepreneurs français que les entrepreneurs étrangers pour investir en Espagne ou à l’étranger.

Inconvénients : la main-d’œuvre est qualifiée mais plus chère qu’en Espagne donc cela peut représenter une difficulté pour les entrepreneurs espagnols.

– Distribution ou projection d’un document avec différentes expressions pour pouvoir débattre, exprimer son opinion, son accord ou son désaccord et nuancer.

– Former des groupes de 4 personnes avec, dans chaque groupe, deux personnes en faveur de l’investissement d’entreprises en France et deux contre et les laisser débattre pendant 10 minutes.

Activité 3 : mise en commun des idées exprimées en classe entière.

2) Fiche 2 (doc. 2) (durée : 1 min. 20 s.)

Objectifs spécifiques :

– Analyser des stratégies publicitaires.

– Comprendre la formation et l’usage des stéréotypes dans les annonces publicitaires pour promouvoir et commercialiser un produit.

– Prendre conscience de l’influence des stéréotypes sur la perception que chacun a de l’Autre.

– Connaître une multinationale française.

Niveau de langue : B1+/B2

Activités langagières :

Compréhension orale.

Expression orale.

Lieu : salle informatique.

Activité 1 : Dans une salle informatique, nous divisons la classe en deux. /20 minutes.

– Une partie de la classe va regarder chaque publicité sans le son et à travers l’attitude du personnage principal va devoir deviner quelle nationalité il imite et ensuite justifier son choix.

Idées de réponse :

Les Anglais : l’attitude très soignée et raffinée du personnage principal (ex. : il reboutonne son col de chemise) ; il salue de la même manière que la reine d’Angleterre.

Les Italiens : la gestuelle (ex. : se toucher le menton, utiliser les mains), le

personnage a la même attitude que Vito Corleone, le personnage principal du film *Le Parrain* qui traite de la mafia sicilienne. De plus, le personnage au début de la vidéo est assis sur une chaise en train de lire un papier ; nous avons l'impression qu'il lit un scénario, ce qui fait référence à la tradition italienne pour le cinéma avec la Cinecittà. – L'autre partie de la classe ne va pas visionner les publicités mais les écouter attentivement. Elle devra prendre note des différentes manières de stéréotyper les diverses nationalités.

Idées de réponse :

Les Anglais : l'accentuation des mots en français, la prononciation des occlusives (le T, le D, le K, etc.) ; l'utilisation du *franglais* (ex. : « c'est so raffiné », « perfect pour se garer dans la city ») ; les références culturelles (ex. : « ils ont du flegme les Anglais », « royal » en référence à la reine d'Angleterre, « le volant à gauche, il fallait y penser » qui fait allusion à leur code de la route.)

Les Italiens : l'accentuation des mots en français ; le mélange entre le français et l'italien (ex. : « avec ce design splendido », « grand turismo », « escuzi pour nos amis italiens », « la touche franchise ») ; les références culturelles (référence au constructeur automobile Ferrari qui est un concurrent des constructeurs automobiles français à la Formule 1 mais aussi sur le marché de l'automobile, référence à la mafia sicilienne avec une imitation du *Parrain* et aussi au caractère volcanique que l'on donne généralement aux Italiens : « ils vont voir rouge », « ils vont se cabrer ») ; référence aussi au cinéma italien : « ils vont nous en faire un drame ».

Les Allemands : l'accentuation et la prononciation des mots en français et le mélange entre le français et l'allemand (« C'est das voiture », « Ich bin désolé ») ; référence culturelle et historique : « je vais avoir encore des problèmes avec les Allemands » qui fait référence aux différents conflits entre la France et l'Allemagne (guerre de 1870, 1^{re} et 2^e Guerres Mondiales).

Les Belges : l'accentuation et la prononciation qui est très accentuée ; référence culturelle avec le personnage qui s'adresse à M. Vabderbrook ; une référence aussi aux histoires drôles belges avec le jeu de mots « les Belges font beaucoup d'autodérision mais des autos tout court... ».

Activité 2 : mise en commun des différentes analyses des stéréotypes utilisés dans la vidéo. /10 minutes.

Activité 3 : réflexion sur l'utilisation de ces stéréotypes dans la publicité de cette voiture. /20 minutes.

1. D'après vous, pourquoi cette compagnie automobile française fait-elle référence à ces différents pays et nationalités ?

Idées de réponse :

– Tous ces pays font partie de l'Union Européenne et donc d'un marché commun. Ce sont donc des clients potentiels.

– Certains pays sont des concurrents parce qu'ils ont aussi une tradition de l'industrie automobile.

Ex. : l'Angleterre avec les marques Rover, MG, Jaguar, Austin Mini, Rolls Royce ; l'Allemagne avec BMW, Audi, Mercedes, Volkswagen et l'Italie avec Fiat, Ferrari, Lamborghini.

La spécificité de la Belgique est qu'elle n'a pas de tradition automobile, ainsi, c'est un des clients potentiels pour la marque française Renault, d'autant plus que les deux cultures se ressemblent par la langue qui est commune entre les deux pays.

2. Pourquoi les publicitaires ont-ils choisi de s'appuyer sur les différents stéréotypes pour promouvoir le produit ?

Idées de réponse :

Cela crée un ton humoristique qui est plus vendeur.

Chaque publicité est compréhensible par les personnes des différentes nationalités car chacun peut se reconnaître. De cette manière, par l'utilisation des stéréotypes, cette publicité est universelle et attire l'attention d'un plus grand nombre de personnes.

Activité 4 : par groupes de deux personnes, imaginez cette même publicité en utilisant des stéréotypes liés à votre nationalité. Faire comme un scénario, ou si l'établissement a le matériel audiovisuel nécessaire, réaliser la publicité en justifiant les choix scénaristiques.

Cette quatrième étape peut être une tâche finale.

Prolongements :

Débat : réflexion sur les notions de perception, de stéréotypes et de préjugés.

Compte tenu du fait que dans la classe il y a des étudiants de diverses origines, on peut leur demander de donner leurs impressions sur la façon dont on se perçoit et dont les autres nous perçoivent ; s'ils pensent que cela peut être négatif (ou objectif) et s'ils ont des anecdotes à raconter fondées sur des expériences vécues. La tâche peut s'avérer utile pour montrer comment éviter les erreurs de perception et dépasser la simplification fournie par les stéréotypes.

Notons que, dans la pratique, les activités peuvent être réadaptées à une production écrite si on demande aux apprenants de rédiger leurs expériences ou impressions sur le sujet.

5. Conclusions

Au terme de cette étude, quelques constatations s'imposent. Question de mode, nécessité créée par la globalisation ou renouvellement des approches, l'interculturel

est en vogue depuis plus d'une décennie. L'enseignement/apprentissage du français (FLE ou FOS) ne saurait échapper à cette influence. Notre recherche nous a permis de dresser le cadre théorique qui a servi d'appui pour l'élaboration du matériel proposé. Nous avons ainsi accordé une importance particulière à l'approche interculturelle et à l'outil multimédia pour favoriser l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Ainsi, il est important de sensibiliser l'étudiant aux différences culturelles et de l'outiller des compétences nécessaires à l'identification et relativisation des données de la culture cible. Pour ce faire, nous recommandons l'utilisation de documents authentiques, en particulier de la vidéo, tant pour éveiller l'intérêt et la motivation de l'apprenant que pour le confronter à une situation de communication authentique, tout en lui donnant les moyens de l'observer en détail. Les paramètres linguistiques et culturels peuvent dès lors paraître sous un éclairage différent.

De cette façon, nous proposons deux fiches pédagogiques destinées à des apprenants de FOS (niveau B1+ du *Cadre*), ciblant plusieurs activités qui restent fondamentalement des démarches de sensibilisation à l'interculturel. Les activités langagières concernent tout autant la réception que la production orales. Celles-ci renvoient, à notre connaissance, à des tâches stimulantes qui poussent l'apprenant à réagir à travers l'échange d'impressions, le débat et/ou la réflexion, tout en favorisant l'activité cognitive des apprenants.

Au final, notre but est de développer chez l'apprenant une attitude de tolérance culturelle, de dépassement des stéréotypes, somme toute « un véritable agir communicationnel et professionnel » (Richer, 2008 : 27) servant de soubassement à la gestion des contacts interculturels dans un monde global.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M., Porcher, L., *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.
- Barrière, I. et al., *Les TIC, des outils pour la classe*, Grenoble, PUG, 2011.
- Berchoud, M.-J., « Communication de spécialité, culture(s), mondialisation » in *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et applications. Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, 2004, pp. 52-61.
- Bertocchini, P., Costanzo, E., *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, Clé International, 2008.
- Carras, C. et al., *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris, Clé International, 2007.
- Carré, P., *Organiser l'apprentissage des langues étrangères (la formation linguistique professionnelle)*, Paris, Éditions d'Organisation, 1991.

- Carton, F., « Des langues de spécialité au français à objectif spécifique » in Bertrand, O., Schaffner, I. (dir.), *Le français de spécialité, enjeux culturels et linguistiques*, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, 2008, pp. 39-47.
- Challe, O., *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica, 2002.
- Cohen-Émerique, M., « Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche » in Demorgon, J., Lipiansky, E.-M. (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, 1999, pp. 301-315.
- Collès, L. et al., *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Cortil-Wodon, E.M.E., 2006.
- Collès, L., *Interculturel : des questions vives pour le temps présent*, Cortil-Wodon, E.M.E., 2007.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.
- Cuq, J.-P., Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG, 2003.
- De Carlo, M., *L'interculturel*, Paris, Clé International, 1998.
- Hall, E.-T., *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971.
- *Le Langage silencieux*, Paris, Seuil, 1984.
- Hall, E.-T., Hall, M.-R., *Guide du comportement dans les affaires internationales, Allemagne, États-Unis, France*, Paris, Seuil, 1990.
- Hirschsprung, N., *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette, 2005.
- Hofstede, G., *Vivre dans un monde multiculturel*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994.
- Mangenot, F., « L'apport des TICE à l'enseignement/apprentissage du FOS », *Les Cahiers de l'Asdifle*, 14, 2003, pp. 145-156.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch., *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, 2004.
- Mercelot, G., *Négociations commerciales et objectifs spécifiques*, Berne, Peter Lang, 2006.
- Mourlhon-Dallies, F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, 2008.
- Puren, Ch., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, 3, 2002, pp. 55-71.
- Qotb, H., *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*, Paris, Publibook, 2009.
- Richer, J.-J., « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? », *Synergies Chine*, 3, 2008, pp. 15-30.
- Rivero Vila, I., *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2014.
- Rodríguez Pedreira, N., « Le document de presse dans un cours de FLE/FOS : de la théorie à la pratique de classe », *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 28, 2013, pp. 221-242.

Tauzin, B., « Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition », *Les Cahiers de l'Asdifle*, 14, 2003, pp. 81-92.

Zarate, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.