
FOS et interculturalité

Dr. Wahiba BENABOURA

2023 /2024

Table des matières

Table des matières.....	2
Introduction	4
Cours 1: Contexte historique de l'émergence du français sur objectifs spécifiques	6
1. Le Français militaire	6
2. Le français scientifique et technique	8
3. Le français langue de spécialité	12
4. Le Français instrumental	16
5. Le français fonctionnel.....	16
6. Le Français sur Objectifs Spécifiques	18
Travaux dirigés du cours 1	33
Activité 1:.....	33
Activité 2 :.....	33
Activité 3 :.....	33
Activité 4.....	33
Activité 5.....	33
Corrigé	34
Cours 2 : notions fondamentales	38
1. La culture	38
2. Le multiculturalisme.	39
3 Le pluriculturalisme	41
4. L'interculturel	42
Travaux dirigés du cours 2.....	45
Activité 1.....	45
Activité 2.....	45
Activité 3.....	45
Activité 4.....	45
Activité 5.....	46
Corrigé	47
Cours 3 : l'interculturel dans l'enseignement du FOS	50
1. la rencontre de l'autre.....	50
2. Les stéréotypés et les préjugés	52
♦ Les stéréotypes.....	52
♦ Les préjugés	53
3. Le non verbal	54
Travaux dirigés du cours 3.....	57
Activité 1	57
Activité 2.....	57
Activité 3.....	57
Activité 4.....	58
Activité 5.....	59
Corrigé	60

Cours 4 : l'interculturel en classe de langue.....	63
1. L'interculturel selon le Conseil de l'Europe	63
2. Des aptitudes et savoir-faire interculturels	64
3. Didactique de l'interculturel : comment travailler l'interculturel en salle de classe ?.....	66
a) Les représentations et les stéréotypes	66
b) Le choc interculturel	70
c) La conception pragmatique	71
4. L'interculturel et la classe FOS.....	72
a. La collecte de données culturelles.....	73
b. Les différences de comportement dans la vie professionnelle	73
Travaux dirigés du cours 4.....	78
Activité 1	78
Activité 2.....	80
Activité 3.....	82
Activité 4.....	82
Activité 5.....	83
Corrigé	84
Cours 5: élaboration d'une séquence didactique à visée d'apprentissage interculturel.....	89
1. Définir un objectif spécifique.....	89
2. Articuler compétence, objectifs et tâches.....	90
3. Fiche de préparation.....	91
4. Grille d'évaluation	93
Travaux dirigés du cours 5.....	95
Activité 1	95
Activité 2.....	95
Activité 3.....	95
Activité 4.....	95
Activité 5	95
Corrigé	95
GLOSSAIRE.....	98

Introduction

Ce document est un polycopié numérique qui porte sur le français sur objectifs spécifiques et interculturalité, un polycopié destiné aux mastérants inscrits en deuxième année, spécialité « didactique et langues appliquées ».

La matière « FOS et interculturalité » est une matière semestrielle et qui fait partie de l'unité fondamentale 2. Nous présentons dans ce qui suit ses contenus organisés en 5 cours et en 3 travaux dirigés.

L'objectif principal de cette matière dont la durée est de 45 heures est alors d'initier les étudiants au comment prendre en charge le volet culturel dans les situations d'enseignement du français général et plus particulièrement en situations d'enseignement du français sur objectifs spécifiques. Les mastérants trouveront des éléments de réponses aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que le français sur objectifs spécifiques ?
- Qu'est-ce que la culture ?
- Quelles sont les caractéristiques de la communication non verbale ?
- comment identifier les pratiques sociales et culturelles en FOS ?
- et comment didactiser le culturel en classe FOS?

Les objectifs d'enseignement sont alors :

- de renforcer les notions fondamentales du français sur objectifs spécifiques,
- de maîtriser les notions fondamentales de la didactique de l'interculturel en situations FOS,
- d'initier à la démarche rencontre culturelle en situations d'enseignement/apprentissage du FOS.

Pré requis et Public cible :

Ce cours est destiné aux étudiants inscrits en master 2, didactique et langues appliquées, qui ont suivi préalablement les enseignements assurés en première année master de la même spécialité.

La matière fait partie de l'unité fondamentale 2.

VHS=45h (cours : 1h30 et TD : 1h 30)

Travail personnel : 55h

Crédit : 04 ; Coefficient : 02

Modes d'évaluation : continu (50%) et examen (50%).

Cours 1: Contexte historique de l'émergence du français sur objectifs spécifiques

Objectifs

- ❖ définir le français sur objectifs spécifiques.
- ❖ Cerner l'histoire du français sur objectifs spécifiques
- ❖ Identifier les caractéristiques de la didactique du français sur objectifs spécifiques.

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) n'est pas une nouveauté : son émergence se situe dans les années 50 du siècle dernier (Yang Yanru :2008)¹. Nous ferons primo un rappel historique pour évoquer son développement et son état actuel en didactique du FLE. Il est question de savoir a priori comment situer le français sur objectifs spécifiques dans le parcours de la didactique du français langue étrangère.

1. Le Français militaire

L'histoire du français militaire remonte aux années vingt du siècle précédent où une commission militaire était chargée d'élaborer un manuel du français militaire destiné aux soldats non-francophones combattant dans l'armée française. Ce manuel a vu le jour **en 1927** sous le nom de " *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* ". A la suite de la première guerre mondiale, la France a décidé de rendre les soldats de leurs colonies, notamment celles d'Afrique, plus efficaces au niveau militaire à travers l'amélioration de leurs compétences langagières en français. Présidée par le général Monhoren, la commission militaire a élaboré ce manuel militaire qui a deux objectifs à réaliser. D'une part, il doit faciliter les rapports des soldats avec leurs supérieurs en français.

¹ Synergies Chine n° 3 - 2008 pp. 49-58

D'autre part, ces soldats, de retour dans leurs pays d'origine, doivent contribuer au développement de leurs pays.

Les enseignants du français militaire accordent une importance particulière à la composition des classes qui doivent être homogènes au niveau des apprenants. Pour ce faire, ils prennent en considération trois critères principaux:

- ◆ le degré d'instruction des soldats,
- ◆ leur dialecte parlé
- ◆ et le nombre limité à 20 élèves par classe.

Le manuel du français militaire se compose de 60 leçons, elles portent sur la vie quotidienne dans les casernes où on aborde également l'habillement, les verbes du mouvement, les grades, le salut, la visite des officiers, etc. Au cours de chaque leçon, les militaires apprennent une douzaine de mots. Notons également que des leçons ont été consacrées à enseigner quelques aspects de la terminologie militaire: les munitions, la transmission, l'observation, le service de la santé, etc. On cite le passage suivant tiré du manuel et porte **sur l'observation**:

" A la guerre, pour avoir des renseignements, sur - l'en-ne-mi -, on doit l'ob-ser-ver . L'observation se fait -à - la-vue - et par -l'é-cou-te. Dans l'infanterie, tous les - guet-teurs observent le terrain du côté de l'ennemie, ils donnent - l'a-lar-me - si l'ennemie s'approche. Dans chaque bataillon, il y a un sergent - ob-ser-va-teur - et des soldats observateurs ; ils se servent de -ju-mel-les - avec les quelles ils voient très loin. Dans l'artillerie, il y a aussi des observat- eurs placés dans des observatoires. L'observation par l'écoute, se fait dans des postes placés sous terre ; les hommes de ces postes ont des appareils - a-cous-tique ; avec des appareils, ils entendent très loin "

On constate que les termes de l'observation sont à la fois écrits en gras et syllabés en vue d'attirer l'attention des apprenants sur le lexique à retenir et la façon de le prononcer. Assurés par des lieutenants et des sous-lieutenants, les cours de ce manuel sont donnés dans le cadre de la méthode directe. L'enseignant parle toujours avec ses apprenants en français. Il est interdit de parler le dialecte des élèves au cours de l'apprentissage. On peut faire appel à un interprète lors de premiers cours. Pour expliquer un verbe ou un terme, l'enseignant a recours à la gestuelle et aux mimiques afin d'éviter la traduction.

Soulignons que l'élaboration de ce manuel s'est faite dans un contexte historique bien déterminé, ce qui justifie le fait que la diffusion de ce manuel était limitée aux militaires. Après la deuxième guerre mondiale et l'indépendance des colonies occupées par la France, ce manuel est tombé aux oubliettes.

2. Le français scientifique et technique

Au début des **années 1950**², on assiste à l'émergence du domaine identifié sous l'étiquette « français scientifique et technique ». A partir de 1960, avec le recul du français en tant que langue étrangère sur la scène internationale, les responsables français au ministère des affaires Etrangères ont accordé un intérêt croissant aux domaines des sciences, de la technique, du droit, de l'économie etc., pour chercher de nouveaux publics afin de redonner au français un statut mondial. C'est dans cette ambiance politique qu'il a eu la création du Centre scientifique et technique français à Mexico en 1961, que le Ministère des A.E demande aux éditions Hatier d'élaborer un manuel pour enseigner le français scientifique et technique (enrichissement du français fondamental pour mes mathématiques). Ce manuel a vu le jour **en**

²1950 selon HOLTZER dans le cadre de la coopération scientifique et technique et Selon Cuq, ce sont les années 1960.

1971³, que le service culturel à l'ambassade de France à **Damas** commence à assurer des cours des mathématiques en français⁴.

Sur le plan méthodologique, le français scientifique et technique ne réfère pas à une méthodologie particulière.

Il faut noter que le français scientifique et technique est une forme particulière de français langue de spécialité.

André Pha⁵1, en 1968, range les caractéristiques de la langue des sciences et techniques en 2 catégories :

1. Celles qui permettent de distinguer les différentes sciences les unes des autres. Elles correspondent à un rôle **statique** de la langue, à sa fonction de **désignation** et portent sur une différence de contenu et de spécialisation du lexique (définitions, terminologies, nomenclatures, vocabulaire spécifique de la science ou de la technique considérée). Ces caractéristiques définissent ce qu'on appelle **les langues de spécialité**.
2. Celles que toutes les spécialistes ont en commun, et qui les distinguent globalement de la langue quotidienne. Elles correspondent à un **rôle dynamique** de la langue, à **son fonctionnement**, et définissent une langue **scientifique générale**. Ce sont essentiellement :
 - L'importance du vocabulaire de fonctionnement,
 - L'articulation rigoureuse du discours,
 - Les procédés d'objectivation et la vision d'accompli

³ Masselin, Delsol, Duchaigne, Le français scientifique et technique, Hatier, 1971. Selon Lehmann « C'est sans doute plus au vieillissement accéléré de ses contenus scientifiques et technologiques qu'à ses méthodes pédagogiques qu'un manuel tel que le français scientifique et technique a dû la rapidité de sa disgrâce ».

⁴ Cet ouvrage était encore utilisé en Syrie trente ans après !!

⁵ Phal, *analyse linguistique : de la langue quotidienne à la langue des sciences et des techniques*, in le français langue des sciences et des techniques, le français dans le monde, décembre 1968.

Langue	Langue quotidienne	Langue scientifique générale	Langues de spécialité
Lexique	Vocabulaire usuel VS	Vocabulaire scientifique commun (emprunté au vocabulaire usuel mais plus restreint) VS ≤ VU	Vocabulaire scientifique commun + vocabulaires spécifiques VS + V1.....spécialité1 + V2.....spécialité2 + V3.....spécialité3
Fonctionnement	Syntaxe générale	Syntaxe scientifique (empruntée à la syntaxe générale mais plus restreinte et spécialisée : vocabulaire de fonctionnement + schémas syntaxiques privilégiés).	

Le français scientifique était la cible de plusieurs critiques qui se résument en quatre remises en cause:

- ◆ La remise en cause des documents fabriqués
- ◆ La remise en cause du parcours obligatoire de l'apprenant pour s'approprier une langue
- ◆ La remise en cause des aspects universels des méthodes SGAV

- ◆ La remise en cause de la primauté de l'oral sur l'écrit.

Selon Gisèle HOTZER⁶, Un certain nombre de facteurs ont induit des changements qui vont atteindre la didactique des langues : les publications portant sur le français scientifique et technique vont diminuer, de plus « *le discours scientifique –dissocié le plus souvent de son habituel second, le discours technique –va devenir un objet de recherches fécond* ». *Ces changements ont conduit à l'apparition du français fonctionnel dans la période qui s'étale entre 1974-1980*⁷ ».

3. Le français langue de spécialité

En 1967, se tient à Saint-Cloud, sous les auspices⁸ du conseil de l'Europe, un stage ayant pour thèmes les langues de spécialité (analyse linguistique et recherche pédagogique :23-30 novembre) réunit 98 participants de 24 pays.

Gautier propose **un modèle de langue de spécialité**. Ce dernier met l'accent sur trois catégories principales: les sciences exactes et naturelles (mathématiques, physique, chimie, etc.), les sciences humaines (le droit, l'économie, l'administration, etc.) et les Arts et les Lettres (littérature, musique, l'art plastique, etc.). Selon ce modèle, l'enseignant prépare ses apprenants à travers **quatre** étapes. Les deux premières sont consacrées au Français Fondamental. Quant aux troisième et quatrième étapes, elles visent à initier les apprenants aux langues spécialisées selon leurs domaines.

- Etape1 : acquisition du FF1,
- Etape2 : enrichissement et élargissement d la langue de base visant non seulement à mettre l'étudiant en possession du vocabulaire et de la grammaire du FF2 , mais à lui

⁶ HOLTZER (G), op cit, p16.

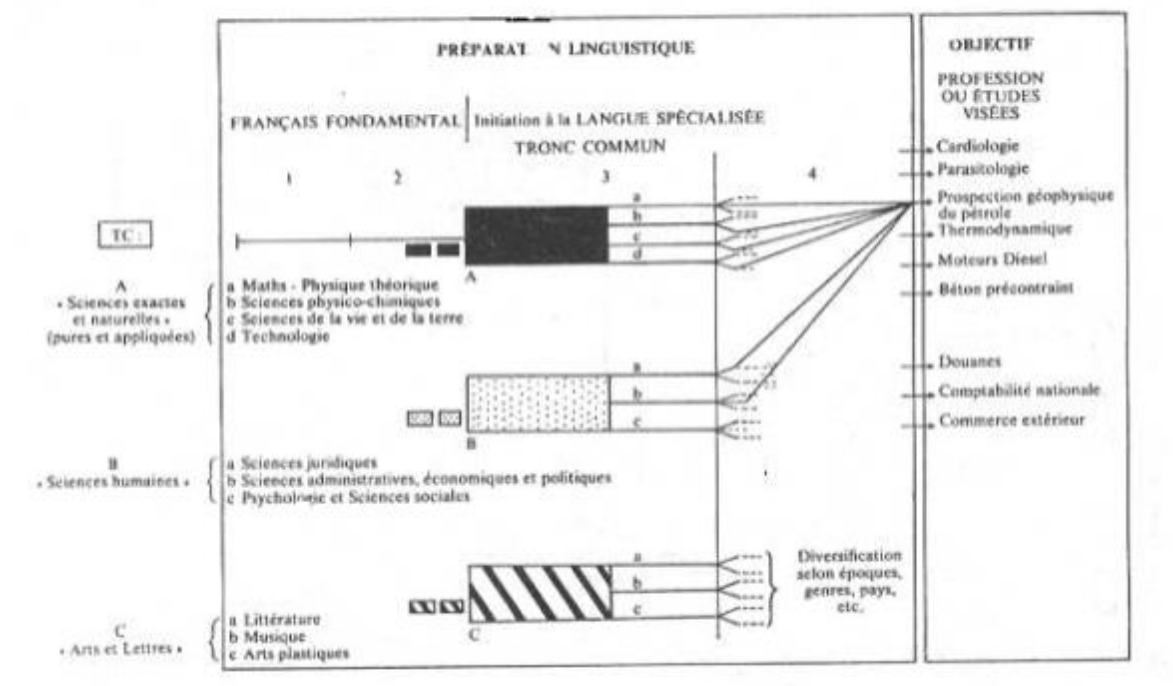
⁷ CHALLE Odile et Denis LEHMANN, "le français fonctionnel entre l'alternative et le renouvellement méthodologique", in *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Le Français dans le Monde, n° spécial 1990, p74.

⁸ Parrainage, protection

donner la maîtrise des outils d'expression logique et des nuances essentielles de la langue,

- Etape 3 et 4 : initiation progressive à la langue spécialisée, amorcée au sein de vastes troncs communs, qui se ramifient par la suite en s'orientant vers les disciplines bien précises aux aires plus restreintes et plus spécifiques.

Modèle du français de spécialité élaboré par Gaultier:



Dans la pratique, les étapes 2, 3 et 4 pourront être menées de front.

Au niveau de ma zone 3, l'auteur propose la distinction de trois grands troncs communs :

A : sciences exactes (pures et appliquées)

B : Sciences humaines

C : Arts et lettres.

Il s'agit d'un recensement des termes et des expressions les plus récurrents en français. Ils étaient présentés **en trois niveaux**: Niveau 1, Niveau 2 et perfectionnement.

Selon Gaultier, le but de cet enseignement est l'acquisition d'une compétence en compréhension et en expression orales, avec pour le contenu lexical, un enseignement terminologique axé fondamentalement sur le vocabulaire général d'orientation scientifique.

Au niveau de la langue de spécialité, l'enseignement est souvent confié à un spécialiste de la discipline, l'étudiant pouvant parallèlement participer à un enseignement magistral dispensé en français. Pour ce qui concerne l'expression écrite une partie est faite à l'exercice de dissertation à la française.

Actuellement, ce modèle de formation proposé par Marie-Thérèse Gaultier n'a pas entièrement disparu. Les conceptions défendues par Antoinette Zabardi dans un article publié sur le site *franc-parler.org*, même si elles ne peuvent y être assimilées complètement, reprennent néanmoins ce principe d'une première étape de la formation consacrée au français généraliste précédant l'introduction de la langue de spécialité à partir de la centième heure de formation. Si Madame Zabardi admet la possibilité d'un enseignement du F.O.S. pour des débutants, elle limite cependant cette possibilité à « certaines conditions.

Sur le plan méthodologique, le français langue de spécialité est influencé par la méthodologie SGAV⁹ Aussi, le français de spécialité a-t-il connu la naissance de *Voix et Images médicales*, *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques*, *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire*, *Vocabulaire d'initiation à la vie politique et Vocabulaire d'initiation à la géologie*, le *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS),

⁹ La SGAV est marquée par la présence du son et de l'image sur le même support. Elle est née au cours des années 1960-1970. Dans le cadre de cette tendance méthodologique, le CREDIF produit plusieurs méthodes dont la plus célèbre est *Voix et Images de France*

Le VGOS s'inscrit d'ailleurs dans la lignée du Français fondamental¹⁰. Il « fut une propédeutique lexicale et grammaticale aux langues de spécialité » (H. Broyer, M. Butzbach, M. Pندانx, 1990: 25), qui a contribué à l'élaboration et la diffusion de divers ensembles en français de spécialité : la géologie, la chimie, la critique littéraire.

Ce vocabulaire a été décrit par Michéa :

« Il ne s'agit pas à proprement parler d'un vocabulaire scientifique, mais plus exactement d'un vocabulaire de l'expression scientifique. Ce vocabulaire ne répond pas aux besoins spéciaux de telle ou telle science, mais à une attitude intellectuelle, à une façon générale d'envisager et de présenter les choses, c'est-à-dire d'observer, de décrire, d'analyser et de raisonner en accordant une importance particulière à certaines liaisons logiques et à la constatation de certains rapports ».

L'enquête a porté sur un corpus de textes écrits : 24 manuels (13 de mathématiques, 7 des sciences physiques, 4 des sciences naturelles de l'enseignement secondaire : 3ème année), en totalité 1 794 250 mots. Mais une partie a été traitée (échantillon de 35%).

Le nombre total de mots du VGOS est 1160 qui sont présentés en liste alphabétique. .

La distribution de ces mots 1160 mots par catégories grammaticales est :

- 40.9% de substantifs(475),
- 25.7% de verbes(289),
- 17.8% d'adjectifs(206)
- 12.2% de mots grammaticaux(141)
- 3.4% d'adverbes (ment)(40).

Sur les 1160 mots de VGOS, 335 appartiennent au FF1(28.9%) et 407 au FF2(35%) et 418 nouveau(36%).

¹⁰ FF1 : constitué de 1475 mots et FF2 est constitué de 3000 mots.

4. Le Français instrumental

L'appellation « le français instrumental » désigne des orientations et pratiques pédagogiques nées pour l'essentiel en Amérique latine dans le cadre de contraintes particulières de l'enseignement du français à l'étranger. « Historiquement elle a précédé l'appellation Français fonctionnel » (G. Holtzer, 2004: 13). L'idée principale de ce type d'enseignement du français consiste à considérer le français comme « instrument » visant à faciliter la compréhension des textes spécialisés pour les doctorants et des universitaires aux textes spécialisés. « Il ne s'agit pas d'acquérir une compétence de communication, mais une compétence de compréhension minimale » (H. Broyer, M. Butzbach, M. Pendanx, 1990: 57), d'où l'appellation « le Français instrumental

5. Le français fonctionnel

L'expression « français fonctionnel », créée au début des années 1970, terme lancé par le ministère des affaires étrangères pour étiqueter une politique plus volontaires (bourses, stages de formation, opération). Avec cet appui des « décideurs politiques », répond au besoin de reconnaître officiellement un secteur du FLE jusqu'alors en retrait : l'enseignement du français aux étudiants de filières spécialisées, publics de scientifiques ou de techniciens. Ici le critère important est la spécificité du public et leurs besoins :

« La dénomination 'français fonctionnel' a désigné dans un premier temps (vers le milieu des années 70) un enseignement linguistique spécialisé (scientifique et technique) en direction de publics professionnels » (H. Broyer, M. Butzbach, M. Pendanx, 1990: 58)¹¹.

¹¹ Synergies Chine n° 3 - 2008 pp. 49-58

C'est à Louis Porcher que revient le mérite de lancer l'expression de « l'enseignement du français fonctionnel » dans son fameux article " Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. Il opte pour un enseignement fonctionnel du français en proposant une définition du français fonctionnel en opposition au SGAV, rejets de certaines caractéristiques du français scientifique et technique: refus des cursus longs, méthodes lourdes, comptage lexical, universalisme des méthodes et documents fabriqués : *«La meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève.»*

D. Lehmann rejoint en effet L. Porcher pour affirmer que

« ...l'expression français fonctionnel (...) n'a pas grand sens en termes didactiques, contrairement à l'expression enseignement fonctionnel du français : par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés (...) Il n'y a donc pas de langages, et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation » (Lehmann 1993 : 99).

Dans ce contexte, des modèles du français fonctionnel ont été élaborés en vue de mieux connaître sa méthodologie. Nous pouvons citer , à titre d'exemples :

- le modèle proposé par D.Lehmann : met l'accent sur trois aspects à prendre en compte: les besoins des apprenants, les situations de communication prévues et l'analyse des actes de parole.

- le modèle de S. Moirand est un modèle similaire. Il intègre un quatrième aspect concernant l'analyse du discours.

- le modèle de Porquier et D. Lehmann est un modèle circulaire. Il met l'apprentissage au centre de son intérêt. Autour de l'apprentissage, on trouve quatre éléments principaux: la description des participants, les situations de communication, la mise en forme pédagogique et l'analyse du discours authentique.

Au début des années 1980, les dénominations « français fonctionnel » et « enseignement fonctionnel du français » ont disparu de la scène didactique en partie à cause de leurs ambiguïtés. On leur a opposé le «français pour objectifs spécifiques» et le français sur objectifs universitaires.

6. Le Français sur Objectifs Spécifiques

Entré dans la terminologie didactique fin des années 1980, le FOS n'est ni une notion véritablement nouvelle ni une expression totalement inédite » (G.Holtzer, 2004 : 20).. Il est calqué sur l'expression anglaise « *English for Special Purposes* » qui exprime bien l'idée qu'il ne s'agit pas de langue particulière, mais d'usages particuliers de cette langue. Bref, il « constitue aujourd'hui un domaine distinct (mais non autonome méthodologiquement parlant) dans le territoire couvert par la didactique des langues » (G. Holtzer, 2004: 9)¹².

« Les dénominations du domaine ont changé selon les époques : si le ' français fonctionnel' n'est quasiment plus en usage, le français de spécialité n'a pas pour autant disparu, et l'appellation ' français sur objectifs spécifiques' représente l'usage actuel » (2004 : 9).

Le FOS est **marqué par sa centration sur l'apprenant qui** est avant tout le point de départ de toutes ses activités pédagogiques qu'il met en œuvre. Avec l'émergence du FOS, on

¹² *Synergies Chine* n° 3 - 2008 pp. 49-58

partage l'opinion de beaucoup de didacticiens selon laquelle tout enseignement du français à ses objectifs spécifiques.

Selon Parpette et Mangiante, le FOS se distingue du français de spécialité sur les plans institutionnel et didactique comme suit :

Français de spécialité	Français sur objectif spécifique	
Offre	Demande	Au plan institutionnel
Objectif large	Objectif précis	Une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle,
Formation à moyen ou à long terme	Formation à court terme	
Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline	Centration sur certaines situations cibles	
Contenus nouveaux non maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux non maîtrisés par l'enseignant	Au plan didactique
Travail autonome de l'enseignant	Contact avec les acteurs du métier étudié	Travaille au cas par cas , en fonction des demandes et des besoins d'un public précis
Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	Matériel à élaborer	-le fos se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère que chaque demande est unique d'où l'orthographe au singulier

Le FOS a les caractéristiques suivantes :

1. Il est conçu dans le but de répondre aux besoins spécifiques des apprenants (généralement un public adulte souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures). nous reprenons ce point en détails en infra.
2. Il met en application des méthodologies et activités au service des disciplines en question (la maîtrise restreinte du français non pour elle-même, mais pour travailler en français. L'enseignement du français est un medium comme dans l'enseignement bilingue). Il s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagier.

Concernant le premier point, le FOS a une caractéristique principale qui est certainement ses publics. Ce qui le distingue du FLE/FLS. Les publics sont souvent des professionnels ou des universitaires qui veulent suivre des cours en français à visée professionnelle ou universitaire. Donc, ils veulent apprendre non LE français mais plutôt DU français pour réaliser un objectif donné, pour acquérir des savoir-faire professionnels. Dans cet enseignement, la langue est un moyen pour accéder à des savoirs, pour comprendre des phénomènes, pour conceptualiser, pour résoudre des problèmes et réussir des évaluations et des examens.

Or, le fait de se préoccuper des besoins spécifiques du public n'est pas une caractéristique réservée uniquement au FOS. Nous avons vu, dans les pages précédentes, que plusieurs dénominations sont connues pour le fait de prendre en considération ce paramètre en question

tels que « *le Français militaire* », « *le Français de spécialité* », « *le Français scientifique et technique* », « *le Français instrumental* », « *le Français fonctionnel* », « *le Français Langue Professionnelle* » et « *le Français sur objectif Universitaire* ». Aussi, ses origines remontent-elles aux années vingt (Qotb, 2008 : 573)¹³ du siècle précédent avec l'obtention des financements auprès des organismes publics comme le Conseil de l'Europe et le Secrétariat d'Etat aux Universités pour l'enseignement à des publics spécifiques qui a abouti au début à la production de deux ouvrages clefs : *un Niveau Seuil* et *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel*. Le FOS met, comme on peut le constater, un accent particulier sur la notion de besoins en relation avec celle des objectifs. Ce qui nous mène vers la définition de la notion de besoin dans les lignes qui suivent.

L'analyse des besoins en FOS

Précisons que la notion de besoin est ambiguë. Cette ambiguïté a été signalée par Richerich (1984 : 90) qui l'attribue au fait qu'elle « *est abondamment traitée par toutes les disciplines qui s'occupent des problèmes de l'homme, de la physiologie à psychologie* » de sorte que la notion « *en appelle d'autres qui lui sont constamment associées ou qui sont confondues avec elle* » (Richerich, 1985 : 88). L'auteur retient un certain nombre de termes apparentés tels que « demande », « attente », « intérêt », « motivation » et « désir ».

Nous avons retenu quelques définitions de ces termes que nous représentons sur la page suivante.

¹³Selon Qotb (2008) « *La plupart des didacticiens remontent les origines du FOS soit au français de spécialité soit au français scientifique et technique qui ont fait leur apparition au cours des années 50. Mais cette recherche a montré que le FOS a déjà fait ses premiers pas dans un contexte assez restreint grâce à l'élaboration des manuels du français militaire pendant les années 20 du siècle précédent. De même, nous avons remarqué que le développement du FOS est souvent lié à des conditions politique et économique qui contribuent à donner naissance à un nouveau type du FOS. C'était le cas par exemple du français fonctionnel en 1974 et du français langue professionnelle en 2006* ». Ajoutons que l'appellation « français langue professionnelle » a été introduit dans le champ de la didactique des langues en 2006 selon Mourlhon- Dallies (2008).

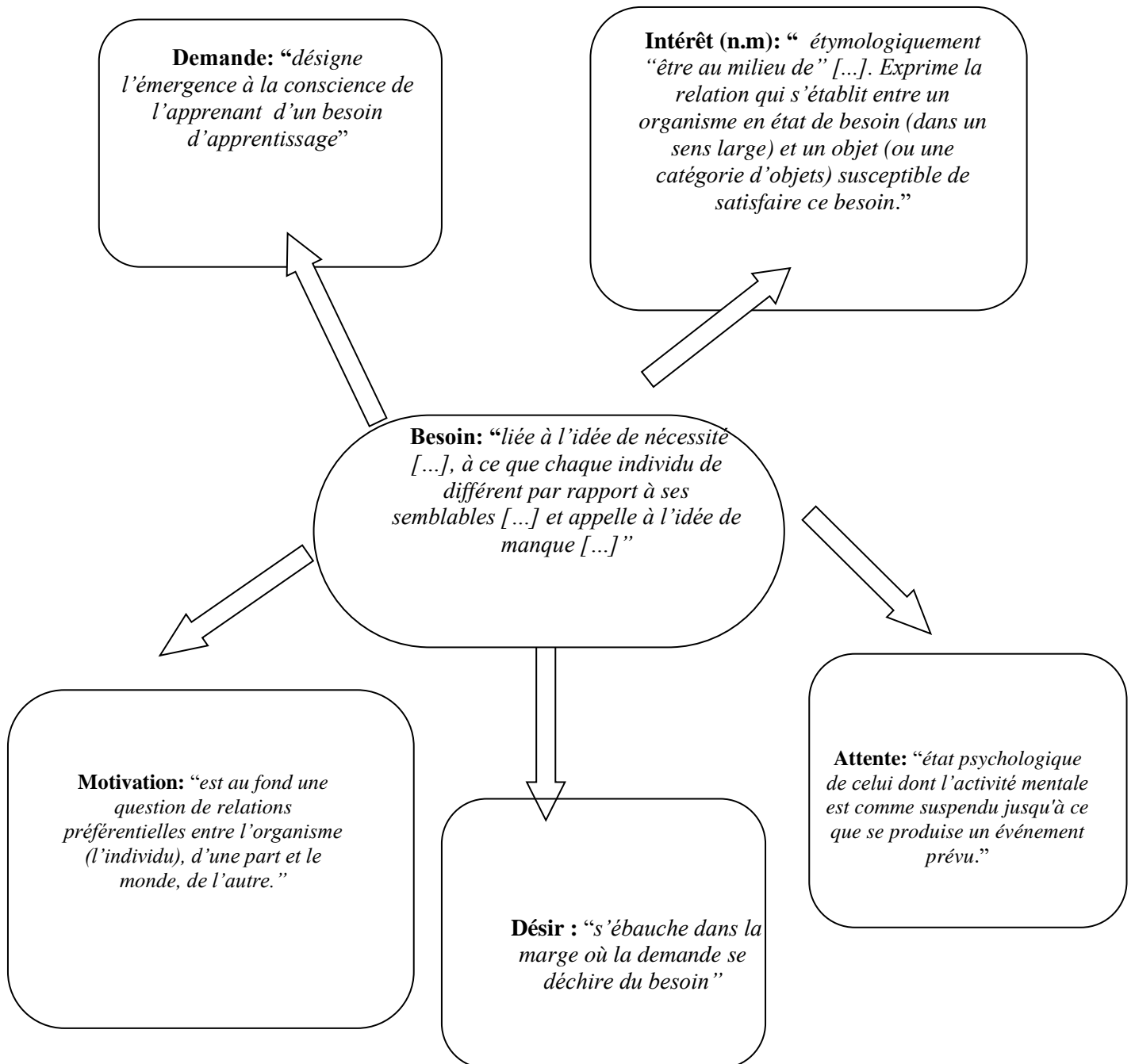


Fig : Représentation schématique des notions apparentées à celle du besoin.

En didactique, le besoin est associé à d'autres termes qualifiants « *l'objet-but* » tels que langagier, d'apprentissage, spécialisé, ressenti, objectif, subjectif et institutionnel. Ainsi, lorsque le besoin se trouve associé à l'adjectif ressenti, il prend la signification d'une attente. La définition relevée dans le dictionnaire de Cuq le démontre :

« Besoins : les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou besoin ressenti) et d'autre part les « besoins objectifs » mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant- Aucune des deux faces ne peut être éliminée [...] » (Cuq, 2003).

De plus, l'accent est porté sur la multiplicité de « *l'objet-but* » : « *La liste en est toujours ouverte : besoin des apprenants, besoins langagiers, besoins spécialisés, besoins institutionnels, besoins d'apprentissage* ».

Le besoin langagier étant un objet construit. Il renvoie à « *un nœud de réseaux conceptuels et le produit d'un certain nombre de choix épistémologiques* » (Richterich et Chanceret, 1977: 8), et se définit à « *ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement* » (Richterich, 1985: 95).

Pourtant, devant le risque pris lors de la construction de l'objet, aucun didacticien ne peut prétendre qu'on peut s'abstenir à utiliser la notion de besoin. Ce qui est confirmé par Lehmann :

« L'identification des besoins des apprenants demeure la clé de voûte dans le domaine des objectifs spécifiques Dangereuse certes, [...], mais nécessaire également ; au point qu'on ne voit guère ni ce qu'il resterait des supposés objectifs ni de leur supposée spécificité si on ne la pratiquait pas » (Lehmann, 1993 ; p. 193).

Il est à noter, d'ailleurs, qu'en FOS les besoins ne se limitent pas aux seuls besoins langagiers (*faire une réservation par téléphone/s'excuser pour un retard de livraison, etc.*). Ils s'étendent aux besoins d'apprentissage, aux besoins culturels, etc... Dans ce sens, Lehmann fait remarquer que « *les conceptions (classiques) du français de spécialité reposent, toutes, sur une vision trop étroite du problème, parce qu'elles négligent une dimension essentielle, qui est la dimension culturelle* » (Lehmann, 1993: 8).

Gohard-Radenkovic signale également cette lacune. Il écrit :

« *La préparation à la compréhension d'une culture d'entreprise ou d'une culture hôtelière – avec ses codes, ses modes de fonctionnement [...] - est absente de ces matériaux pédagogiques malgré les objectifs annoncés* » (Gohard-Radenkovic 1999 : 64).

Ainsi si l'analyse des besoins langagiers constitue toujours un temps fort en FOS, elle « *appartient bel et bien à ce que la mode conduit volontiers aujourd'hui à nommer un « incontournable* » (Lehmann, 1993 : 115), il n'est plus question de recourir aux premiers modèles d'identification tels que conçus par J. Munby pour des publics spécifiques¹⁴. On se contente de grilles d'analyse plus souples, telle celle présentée par Hutchinson et Waters, limitée aux questions de base formulées par Binon et Verlinde :

- *Pourquoi un apprentissage en langue de spécialité est-il requis?*
- *Comment cette langue sera-t-elle utilisée?*
- *Quels seront les contenus thématiques abordés?*
- *Qui seront les interlocuteurs en langue cible*

¹⁴ Cf. en annexe la grille de Munby.

- *Où cette langue sera-t-elle utilisée? Quand?* (Binon et Verlinde, 2004 : 35).

En plus des besoins spécifiques du public, le FOS prend en considération le fait que les apprenants adultes disposent de peu de temps. C'est dans ce sens que Lehmann mentionne que ce qui caractérise les apprenants c'est « *leur très grande diversité, par le fait qu'ils ont des besoins précis en matière de capacités langagières visées, et qu'ils disposent de peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettent de définir.*» (Lehmann, 1993 :7).

Ce paramètre est pris en compte par Mangiante et Parpette :

« *Ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois* » (Mangiante et Parpette, 2004 : 6).

Pour Eurin Balmet et Henao de Legge, un autre critère s'ajoute. Il s'agit de la prise en conscience du public et des paramètres de communication en langue étrangère. Elles annoncent que « *lorsque [...] des apprenants savent où, quand, comment, pourquoi ils devront communiquer en langue cible, on parlera de Français sur objectif spécifique (FOS)* » (Eurin Balmet et Henao de Legge, 1992 : 51).

Sur le plan méthodologique, Cuq et Gruca affirment que le FOS ne propose pas une nouvelle approche méthodologique dans le champ de la didactique du FLE. Ils soulignent « *dans la mesure où la définition des savoirs et des savoir-faire dépend étroitement des objectifs d'enseignements, le français sur objectifs spécifiques ne pouvait qu'être intimement lié aux approches communicatives* » (Cuq et Gruca, 2003 : 328).

Cependant, d'autres chercheurs voient dans la pondération accordée à l'identification aux besoins (besoins entendus au sens large de besoins langagiers et besoins culturels) et

l'établissement des objectifs une caractéristique de la méthodologie du FOS qui se distingue de celle du FLE. Richer déclare :

« Nous avons vu se dessiner pour le F.O.S des contours distincts qui justifient de le constituer en champ disciplinaire à part entière :

- l'objet d'enseignement/apprentissage en F.O.S se signale, en ce qui concerne la langue, par des genres spécifiques qui la façonnent, par le lien fort entre langage et action ; par une mise au premier plan des "évidences invisibles" et des cultures d'entreprises.

-Les acteurs du F.O.S se singularisent, du côté des apprenants, par une perception aiguë de leurs besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers et professionnels ; du côté des enseignants par une tension entre maîtrise langagière, culturelle et (mé) connaissance relative de la sphère d'activité sociale pour laquelle ils doivent former les apprenants en termes de compétences à communiquer langagièrement » (Richer, 2008).

En plus de la nature de l'objet d'enseignement / apprentissage ainsi que la particularité du public, Il ajoute :

« Le F.O.S a élargi son approche en s'intéressant aux caractéristiques des langues de spécialité, en abordant les énoncés dans leur totalité en tant que genres de discours. Et, en parallèle, il a développé une méthodologie particulière, une véritable ingénierie de la formation axée sur l'analyse des besoins du public, sur la définition d'objectifs précis en relation avec ces besoins » (Richer, 2008 : 26-27).

Ainsi, une véritable ingénierie de la formation axée sur l'analyse des besoins du public, sur la définition d'objectifs précis en relation avec ces besoins s'est-elle développée afin de permettre la mise en œuvre de formation sur mesure ; une formation qui répond aux impératifs du réel socio-professionnel et socio- académique. Il s'agit d'adapter la formation aux apprenants. Ce qui est souligné par Parpette et Mangiante (2006) qui attestent que la notion d'*adaptation* est au cœur de la problématique du FOS et que cette adaptation est de

deux ordres. Elle est d'abord *structurelle*, constitutive des programmes de FOS dans la mesure où ceux-ci se définissent par la réponse à un besoin précis et à court terme, de formation linguistique. Elle est d'autre part *conjoncturelle* du fait de la diversité des contextes de mise en œuvre, tant sur le plan institutionnel, que géographique, humain ou matériel.

Ce souci d'adapter l'enseignement aux publics a conduit les auteurs à proposer une démarche-type d'élaboration de programmes FOS. Celle-ci comporte cinq étapes, selon Mangiante et Parpette (2004) : demande/commande de formation, analyse des besoins, collecte des données, analyse des données et élaboration didactique.

L'analyse des besoins constitue une étape cruciale dans la mise en place d'une formation en FOS. Elle consiste en un recensement des situations communicatives dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout de prendre connaissance des discours qui sont mis à l'œuvre dans ces situations.

Au cours de cette analyse, l'élaborateur du programme tente d'apporter des réponses précises aux questions suivantes :

- A quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ?
- Avec qui parlera-t-il ?
- A quel (s) sujet (s) ?
- De quelle manière ?
- Que lira-t-il ?
- Qu'aura-t-il à écrire ?

L'analyse des données est l'étape qui vient après avoir collecté les données recueillies

L'élaboration des activités, c'est la dernière étape de la démarche. L'enseignant est appelé à confectionner des documents, à élaborer des supports pédagogiques.

Entre didactique du FOS autonome et didactique du FOS intégré dans la didactique du FLE, nous optons pour un FOS qui est un sous champ du FLE. Dans ce sens, nous partageons l'avis de Baudet, il « *fait partie du champ d'application du FLE* » (Baudet, 2012). Un argument a été présenté : le FOS n'est pas eu une mise au point d'une nouvelle méthodologie, bien spécifique au sens propre du terme. Cette même idée est partagée par Holtzer qui, rappelons-le, note qu'il « *apparaît assez clairement que les termes « français fonctionnel », « français de spécialité », « français sur objectifs spécifiques » sont différents noms de baptême pour une même notion* » (Holtzer, 2004 : 22).

Le FOS étant non autonome du champ du FLE a néanmoins intéressé de nombreux didacticiens qui ont mené des recherches en France et ailleurs. Citons à titre illustratif :

- ◆ L'Université Islamique Libanaise, où le français est une langue d'apprentissage, a créé en 2007 un centre des langues afin de développer des compétences de leurs étudiants en langues étrangères. Le but primordial de ce centre est la remise à niveau. Deux sessions de 50h de cours doivent être validées par les étudiants avant l'achèvement de leur premier cycle de formation pour valider leur diplôme.
- ◆ Qotb a mis l'accent sur l'apport des TIC dans le domaine du FOS. Il a construit un site-web, 'le fos.com' en l'occurrence, dédié exclusivement à ce concept. Le site est mis en ligne depuis Octobre 2006, Le fos.com.
- ◆ Des didacticiens algériens ont mené des recherches dans ce champ afin d'apporter des réponses aux difficultés particulières rencontrées au contexte des algériens, en milieu professionnel et en milieu étudiant.

Le français sur objectif universitaire (appelé FOU), est un concept forgé par Mangiante et Parpette, en 2011 dans un contexte de l'augmentation des effectifs des étudiants allophones dans les universités françaises et francophones. Il apparaît comme :

« Une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble » (Mangiante et Parpette, 2011: 5).

Le FOU au singulier à l'image du FOS est justifié par les deux auteurs qui affirment qu'il « est possible de dégager un projet de formation commun à tous les étudiants étrangers, donc un objectif unique de formation : intégration à l'enseignement supérieur en langue française ».

La démarche adoptée est la même que celle conduite pour l'élaboration de programmes de FOS. Elle comporte donc cinq étapes :

1. Identification de la demande : il peut exister des demandes explicites qui peuvent à leur tour se transformer en offre.
2. Analyse des besoins : c'est le fruit d'observations de situations universitaires et des compétences qu'elles exigent ainsi que des enquêtes auprès des enseignants assurant les cours disciplinaires. Les besoins les plus importants sont la compréhension des cours, la méthodologie de travail, la production des écrits et les exposés oraux.
3. Collecte des données : il est possible de recueillir des discours et des documents existants ou « sollicités ».
4. Analyse des données : c'est une étape lourde et cruciale. Elle consiste à mettre en exergue les caractéristiques des documents collectés sur divers plans : pragmatique, discursif, lexical et syntaxique.
5. Elaboration didactique : elle comprend plusieurs facettes où il s'agit de déterminer une stratégie d'action (travailler sur une discipline ou plusieurs), d'opérer un choix des contenus notionnels à aborder, de traiter les données audio et vidéo, de concevoir

des activités en fonction des modalités d'apprentissage et de déterminer les dispositifs d'enseignement/apprentissage (en présentiel ou à distance, le nombre d'heures).

Cette démarche vise à la mise au point d'un programme de formation cohérent et efficace. Par ailleurs, elle entraîne une mise en œuvre très variable vue la diversité des contextes et des publics. Ce qui entraîne une panoplie de programmes qui se rapprochent de la démarche FOU ou s'en éloignent pour se rapprocher de celle du français général. Les deux auteurs représentent schématiquement cette orientation de la manière suivante :

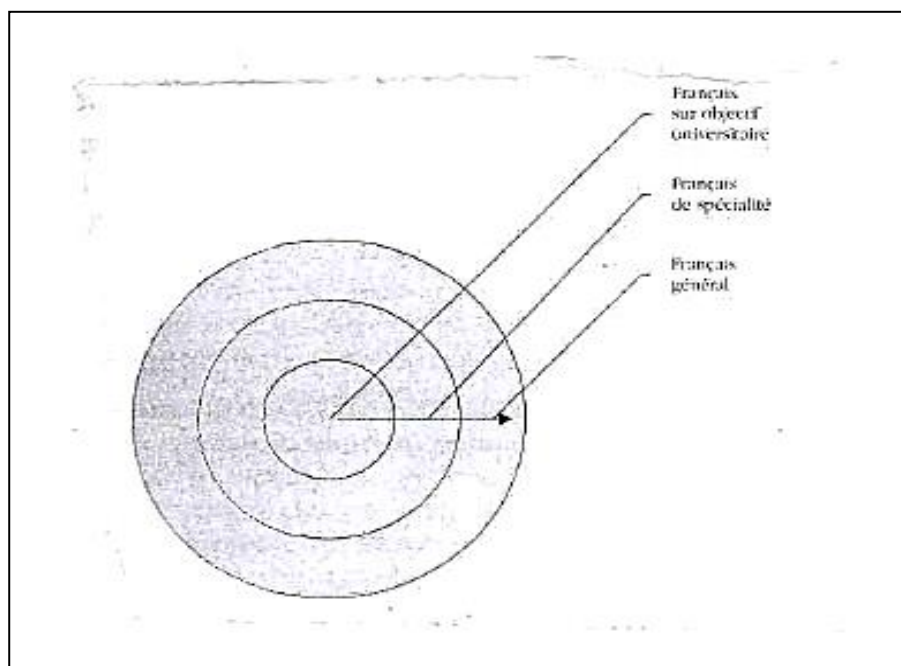


Fig.: Orientations du FOS selon Mangiante et Parpette.

Le français sur objectif universitaire au singulier est orthographié par d'autres auteurs au pluriel par rapport aux différents types d'objectifs ciblés. À ce sujet, Emilia Hilgert souligne :

« *Le français sur objectifs universitaires peut donc se définir comme la branche du FOS dont le public-cible est caractérisé par la pluralité des spécialités, dont les contenus sont principalement de type formel et procédural et dont les objectifs se subdivisent suivant trois axes : la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite* » (Hilgert, 2009 : 52).

Entre les deux positions, nous adoptons l'écriture au pluriel dans la mesure où l'application de la démarche en question dans le contexte universitaire algérien cible plusieurs objectifs.

Avant de clôturer cette présentation réservée à l'historique de l'enseignement du français à des publics spécifiques, nous pouvons ajouter qu'une nouvelle appellation « *français langue professionnelle* », même si ce n'est pas l'objet de notre thèse, a été introduit en 2006 par Mourlhon- Dallies qui la définit :

« - *en relation avec un contexte économique et politique précis ;*
- *par rapport aux publics qu'il vise ;*
- *par ses contenus d'enseignement ;*
- *dans la droite ligne qu'il propose ;*
- *et, ce qu'il n'est pas le moins important, en fonction de son arrière-plan conceptuel* »
(Mourlhon-Dallies, 2008 :68).

Le public concerné par ce type d'enseignement est donc constitué de personnes exerçant leurs professions entièrement en français.

Enfin, voici un tableau récapitulatif de l'enseignement du français à des publics spécifiques :

Tableau : Les principales évolutions de l'enseignement du français à des publics¹⁵ spécifiques

	Français scientifiques et techniques	Français, langue de spécialité	Français fonctionnel	Français sur objectifs spécifiques	Français sur objectifs universitaires
Date/période	La fin des années 1950-début des années 1960.	Les années 1960.	Vers le milieu des années 1970.	Fin des années 1980.	Les années 2000.
Méthodologie en arrière-plan	<p>contexte de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle.</p> <p>Modèle d'enseignement à 3 niveaux :</p> <p>N1 : base de la langue usuelle ;</p> <p>N2 : tronc commun scientifique VGOS ;</p> <p>N3 : perfectionnement par discipline, fondé sur un inventaire lexical (VGOM, VIEA, ...).</p>	<p>contexte de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle.</p>	<p>Approche Communicative.</p>	<p>Approche communicative et post-communicative.</p>	<p>Approche communicative et post-communicative.</p>
Priorité didactique	<p>maîtrise d'un lexique scientifique et technique et des structures syntaxiques types.</p>	<p>Deux orientations : lexicales puis fonctionnement du discours</p>	<p>Prise en compte de la diversité des publics et de leurs besoins. Détermination des contenus en fonction des objectifs visés. Recensement des situations de communication et des actes de parole.</p>	<p>Réponse aux besoins des apprenants en divers contextes.</p>	<p>Réponse aux besoins des apprenants en contexte universitaire.</p>

¹⁵ Elaboré à partir du tableau de Mourlhon-Dallies, F. (2008).

Travaux dirigés du cours 1

Activité 1:

Comparez le français sur objectif spécifique et le français sur objectif général

Activité 2 :

Comparez le FOS au pluriel et FOS au singulier.

Activité 3 :

Quels sont les éléments distinctifs entre le français scientifique et technique et le français de spécialité ?

Activité 4

Quelle différence entre le français sur objectifs spécifiques et le français langue de spécialité ?

Activité 5

Citez les caractéristiques du français sur objectifs universitaires

Corrigé

Activité 1

Français général de spécialité (français de spécialité)	Français sur objectifs spécifiques	
	Historiquement constitué en opposition avec les formations linguistiques habituelles	Le fos reste lié à la méthodologie communicative.
<p>Objectif large Objectifs généraux : compréhension d'un texte, rédaction d'un texte</p>	<p>Objectif précis Répertories au moins sept types d'objectifs (lexiculture, grammatical, phonétiques et phonologiques, discursifs, juridique et déontologique, socio-historique, interculturel, professionnel,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis 1970, l'enseignement du FLE s'est constitué sur la réflexion des situations dans lesquels les apprenants seront amenés à utiliser la langue cible. - Différence le fos s'est penché vers les champs professionnels et académiques non traités par le fle ;
Formation à moyen ou à long terme	Formation à court terme (urgence) Stages intensifs (N'excède pas une semaine, parfois une journée)	détermination plus précises des besoins d'apprentissage et alignement
Diversité thématique, diversité de compétences/ diversité des thèmes et des compétences liée à une discipline	Centration sur certaines situations et compétences cibles	explicites du programme de formation sur ces besoins.
Contenus maîtrisés par l'enseignant (non maîtrisé)	Contenus nouveaux à priori non maîtrisés par l'enseignant	
Travail autonome de l'enseignant	Contacts avec les acteurs du milieu étudié	
Matériel existant	Matériel élaboré	
Activités didactiques		

Activité 2

FOS au singulier	FOS au pluriel
En 2004, avec parpette et mangiante, on parle du Fos au singulier	Calque sur ESP(English for specific purposes, 1977, l'appellation FOS est employée dès le début des années 1980
	Met fin à l'ambigüité du français fonctionnel.
	Insiste sur le caractère finalisé de l'enseignement, focalisé sur ce dont chaque public a véritablement besoin.
	Enrichissement progressif du champ avec l'héritage méthodologique ces cinquante dernières années.
Objectifs généraux : compréhension d'un texte, rédaction d'un texte	Répertorions au moins sept types d'objectifs (lexiculture, grammatical, phonétiques et phonologiques, discursifs, juridique et déontologique, socio-historique, interculturel, professionnel,
	Mosaique d'objectifs que l'enseignant combine afin d'atteindre des buts précis dans un projet de cours façonné par les demandes concrètes des entreprises et des institutions qui le sollicite.
le fos se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère que chaque demande est unique d'où l'orthographe au singulier	
Publics professionnels où le français n'est pas dominant (Former des guides touristiques égyptiens , apprendre à des secrétaires hongroises à répondre au téléphone en français)	

Activité 3 : Quels sont les éléments distinctifs entre le français scientifique et technique et le français de spécialité ?

Le français scientifique et technique (Hatier, 1971) est l'une des premières méthodes « spécifiques ». On peut parler d'enseignement « spécialisé » sur le plan didactique du moment que l'enseignement s'effectue selon une méthodologie structuraliste centrée sur les contenus plutôt que l'enseignement fonctionnel prenant en compte des facteurs situationnels et communicationnels. La perspective terminologique sera mise en retrait sous l'influence conjuguée des études sur les textes et les discours (linguistique textuelle, problématique des genres discursifs..) et les recherches sur le fonctionnement des communications spécialisées dans la lignée de l'interactionnisme et de l'analyse conversationnelle.

Activité 4

Français langue de spécialité	Français sur objectifs spécifiques
<p>Objectif large</p> <p>Formation à moyen ou à long terme.</p> <p>Diversité des thèmes et des compétences liés à la discipline</p> <p>Travail autonome de l'enseignant</p> <p>Programme existant</p> <p>Evaluation interne au programme</p>	<p>Objectif précis</p> <p>Formation à court terme</p> <p>Centration sur certaines situations cibles</p> <p>Travail de l'enseignant dépendant du public</p> <p>Programme à concevoir</p> <p>Evaluation externe au programme</p>

Activité 5

- une demande plus ou moins précise selon les cas.

- un public spécialisé, homogène ou non.

- une demande qui peut être évolutive.
- des fortes contraintes de temps.
- le temps à consacrer à la formation est souvent court
- lieu où va se dérouler la formation , disponibilité de matériels et le degré d'éloignement du milieu cible par rapport au lieu où se déroule la formation.

Cours 2 : notions fondamentales

Objectifs

- ❖ définir le concept de la culture
- ❖ distinguer les notions multiculturalisme, pluriculturalisme et l'interculturel.
- ❖ définir l'objectif de l'interculturel

1. La culture

Etymologiquement, le terme « culture » vient du latin cultura définissant au sens propre le travail de la terre et des champs. Au sens figuré, Cicéron l'utilisait pour définir métaphoriquement la culture de l'âme, soit la formation de l'esprit par l'enseignement.

En sciences sociales, la culture est représentée par l'analogie de l'iceberg de Gary R. Weaver : la partie visible externe sont présents les opinions et les comportements qui sont conscients, appris explicitement, sont de l'ordre des connaissances objectives tels les arts, la littérature, les tenues vestimentaires. La partie invisible interne se définit par son caractère inconscient, par un apprentissage implicite et par des connaissances subjectives. Il s'agit de valeurs, de pensées et des conceptions tel le langage corporel, la notion de ce qui est juste ou non....

Le dictionnaire de l'éducation de Renald Legendre définit la culture comme « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie , des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque donnée»(Legendre, 1989 :133)¹⁶.

¹⁶ Legendre, 1989,

En didactique des langues-cultures, Galisson fait la distinction entre culture cultivée et culture partagée.

La culture cultivée regroupe l'ensemble des connaissances acquises par un être humain, son instruction, ses savoirs encyclopédiques : la littérature, la géographie, l'histoire, la science.....

La culture partagée correspond aux savoirs et pratiques qui sont transmis et partagés par un groupe social qui a une langue en commun. Cette culture partagée permet de vivre en société.

Il s'agit d'une culture action c'est-à-dire une culture qui se reconnaît par les faits. Elle permet aux personnes de s'identifier à leurs groupes d'appartenance. Elle contribue à la construction de l'identité collective.

Les termes de civilisation et de culture ont été souvent utilisés comme synonymes. Actuellement en didactique, la dénomination « civilisation française » est remplacée par « culture française».

2. Le multiculturalisme.

Le multiculturalisme englobe une variété de définitions et de concepts qui mettent en évidence la coexistence de multiples cultures dans un espace désigné,. Il se définit par la cohabitation et la coexistence parallèles de plusieurs groupes socioculturels au sein d'une société. À la base, le terme « multiculturel » signifie la présence de groupes culturels distincts vivant côte à côte. Cette coexistence n'est pas simplement passive ; elle est souvent soutenue par des politiques qui favorisent la reconnaissance et la célébration de ces diverses identités culturelles. De plus, les programmes conçus pour favoriser un environnement de respect et de compréhension mutuels entre diverses cultures font partie intégrante du cadre multiculturel.

Le multiculturalisme permet plutôt l'existence parallèle de groupes distincts sans qu'il soit nécessaire de les assimiler ou de les acculturer. Il peut conduire à une appréciation

superficielle des cultures, les rendant folkloriques et limitant les échanges interculturels authentiques. Aussi, la diversité est certes reconnue mais les interactions entre les groupes ethniques ne sont guère fondées sur un objectif d'enrichissement mutuel. En somme, Le multiculturalisme se caractérise par un repli sur le groupe d'appartenance. La distinction entre multiculturalisme et relations interculturelles est importante, car ces dernières impliquent une communication active et une compréhension mutuelle, alors que le multiculturalisme peut simplement désigner une coexistence dépourvue de liens plus profonds.

L'émergence et l'évolution du multiculturalisme peuvent être comprises à travers divers cadres théoriques qui s'attaquent aux complexités de l'identité culturelle et de la représentation politique. Une contribution importante à ce discours vient de Charles Taylor, qui, dans « The Politics of Recognition », défend la nécessité de préserver l'identité culturelle, en particulier pour les groupes minoritaires comme les Québécois au Canada.

Les implications économiques des politiques multiculturelles dans les sociétés diverses sont profondes et multiformes, impactant non seulement les secteurs culturels mais aussi le développement économique plus large. Tout d'abord, la mise en œuvre de divers instruments de coopération internationale peut améliorer considérablement les secteurs culturels, conduisant à des avantages économiques tangibles pour les pays qui embrassent la diversité. En effet, la culture contribue à la fois directement et indirectement à l'économie, favorisant la création d'emplois et stimulant les industries. En outre, les programmes de soutien culturel peuvent jouer un rôle essentiel dans l'intégration des populations marginalisées dans l'économie, ce qui non seulement renforce la cohésion sociale, mais a également des implications économiques importantes pour la stabilité sociétale globale liées aux arts, au tourisme et à l'éducation, stimulant ainsi les efforts de développement national.

Le multiculturalisme influence considérablement la dynamique politique et la représentation au sein d'une nation en remodelant les identités sociétales et en modifiant les structures de pouvoir. À mesure que divers groupes culturels gagnent en importance, ils exigent une

représentation qui reflète leurs identités et expériences uniques, ce qui conduit à un paysage politique plus inclusif.

Cette relation complexe entre multiculturalisme et représentation politique illustre la manière dont un État démocratique doit gérer cette dynamique pour entretenir des relations équitables avec ses divers constituants, en veillant à ce que toutes les voix soient entendues et valorisées. En fin de compte, l'intégration des valeurs multiculturelles dans les cadres politiques peut favoriser une société plus harmonieuse, mais elle nécessite également un engagement à favoriser le dialogue et la compréhension entre les différents récits culturels. En adoptant la dynamique de convergence, les systèmes politiques peuvent mieux refléter la nature multiforme de la société et améliorer la représentation de tous les citoyens dans le processus démocratique.

3 Le pluriculturalisme

Elle est appliquée au contexte migratoire où les individus issus des groupes minoritaires devaient acquérir des aspects culturels des groupes majoritaires. Selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, publié en 2001), la compétence plurilingue et pluriculturelle désigne « la compétence à communiquer langagièrement et interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ».

Le plurilinguisme valorise la richesse culturelle et la diversité linguistique, permettant aux individus de comprendre et d'apprécier différentes perspectives culturelles. Il permet également de faciliter les échanges entre les cultures, en permettant une communication plus fluide et inclusive dans un monde globalisé. Par ailleurs, les recherches montrent que l'apprentissage et l'utilisation de plusieurs langues renforcent certaines capacités cognitives, telles que la mémoire, la résolution de problèmes et la flexibilité mentale.

Dans le domaine de l'éducation, le plurilinguisme est de plus en plus valorisé. Les écoles adoptent des programmes qui incluent l'apprentissage de plusieurs langues dès le plus jeune âge pour préparer les élèves à un monde de plus en plus interconnecté. Cela peut aussi encourager une meilleure intégration des élèves issus de l'immigration, qui peuvent conserver leur langue maternelle tout en apprenant la langue du pays d'accueil.

Bien que le plurilinguisme offre de nombreux avantages, il pose aussi des défis. Dans certaines sociétés, certaines langues peuvent être perçues comme moins prestigieuses, ce qui peut freiner la valorisation du plurilinguisme. De plus, l'enseignement plurilingue de qualité demande des ressources et des enseignants formés à la gestion de la diversité linguistique.

4. L'interculturel

Se définit comme un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures. Le terme ouvre une nouvelle perspective : celle des regards croisés. La différence culturelle n'est plus considérée comme une menace mais comme un enrichissement culturel réciproque. L'interculturel n'existe que s'il y a échange, une rencontre et un partage. Il n'est pas un contenu d'enseignements mais une démarche qui vise la construction de passerelles, de liens entre les cultures. Il s'agit d'acquérir la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre des modes de vie différents et de comprendre que l'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle.

Pour intégrer l'interculturel dans l'enseignement, plusieurs stratégies peuvent être adoptées en :

- ❖ Intégrant des contenus culturels diversifiés : il est possible d'inclure des textes, des œuvres d'art, des musiques et des films provenant de différentes cultures pour permettre aux apprenants de découvrir une diversité de perspectives et de modes de vie.

- ❖ Favorisant le dialogue et le partage d'expériences : il s'agit de créer un espace de parole et d'inciter les apprenant à partager leurs expériences personnelles, surtout s'ils viennent d'origines culturelles différentes. Cela leur permet de s'exprimer librement tout en apprenant les uns des autres.
- ❖ Développant les compétences d'écoute active et d'empathie : il est possible de proposer des jeux de rôle où les apprenants doivent incarner une personne d'une autre culture. Cela les aide à comprendre la perspective de l'autre et à développer de l'empathie. En outre, il est également possible d'organiser des ateliers qui sensibilisent les apprenants aux stéréotypes et aux biais culturels. Cela les amène à déconstruire leurs préjugés et à s'ouvrir à la différence.
- ❖ Gérant les Conflits Culturels : il s'agit d'apprendre à éviter les conflits et à mieux réagir face aux différences en apprenant les bases de la médiation et des techniques de résolution de conflits tout en mettant l'accent sur la compréhension des points de vue de chacun.
- ❖ Intégrant des activités immersives : il est possible d'organiser des échanges avec des écoles ou des classes d'autres pays, ou inviter des intervenants issus d'autres cultures. Les élèves peuvent ainsi interagir directement avec d'autres cultures.
- ❖ . Encourageant la réflexion personnelle : il s'agit d'inviter les apprenants à tenir un journal dans lequel ils notent leurs impressions, réactions et réflexions sur leurs découvertes culturelles. Cela les aide à développer une conscience de leurs propres attitudes face à la diversité.

Cependant, la mise en œuvre de stratégies d'enseignement interculturel efficaces peut être limitée par un manque de ressources et de formation pour les éducateurs. De nombreux enseignants n'ont peut-être pas accès à une formation spécialisée en pédagogie interculturelle,

ce qui les empêche d'intégrer efficacement ces approches dans leurs classes. Sans une orientation et un développement professionnel appropriés, les enseignants peuvent se sentir mal équipés pour animer des discussions sur les différences culturelles ou pour concevoir des activités qui favorisent la compréhension interculturelle. De plus, les classes peuvent manquer de ressources nécessaires pour intégrer divers supports culturels, tels que des livres, des films ou des conférenciers invités de divers horizons culturels. Cette limitation peut nuire à l'efficacité des stratégies d'enseignement interculturel, car les apprenants n'ont pas forcément accès à des supports authentiques qui enrichissent leur expérience d'apprentissage. De plus, les contraintes de temps imposées par le programme peuvent limiter encore davantage les possibilités d'exploration interculturelle. Avec les tests standardisés et l'accent mis sur des résultats d'apprentissage prédéterminés, les enseignants peuvent se sentir obligés de privilégier la mécanique linguistique au détriment de l'engagement interculturel. En conséquence, les avantages potentiels de l'interculturalité dans l'enseignement des langues peuvent ne pas être réalisés, ce qui souligne la nécessité d'un soutien et de ressources systémiques pour garantir que tous les apprenants puissent bénéficier d'un environnement d'apprentissage des langues enrichi sur le plan culturel.

Travaux dirigés du cours 2

Activité 1

Définissez le concept de culture. Distinguer la culture de la civilisation

Activité 2

Pourquoi, selon vous, on devrait prendre en compte la culture dans l'enseignement du français langue étrangère ?

Activité 3

Pour vous la culture d'un pays c'est : (cocher la ou les cases)

- a) Son actualité et patrimoine culturels et artistiques.
- b) Ses différentes formes d'organisation, avec les institutions correspondantes.
- c) Son identité profonde telle qu'elle apparaît dans son sa géographie.
- d) Les valeurs, modes de vie et coutumes
- e) Les représentations qu'ont les gens de ce pays de leur identité.

Activité 4

Voilà une liste d'objectifs qui touchent la compétence interculturelle. Classez –les le tableau qui suit

- Connaitre les valeurs socioculturelles, artistiques.
- Développer le désir de connaître de nouvelles réalités.
- Se situer par rapport à son milieu social.
- Analyser sa façon se rapporter aux autres.
- Identifier ce qui relève de la sphère affective individuelle
- Se poser le problème de la relativisation des valeurs.

- Apprendre à accepter ce qui « autre ».
- Reconnaître les caractéristiques des interactions informelles avec la famille ou les amis.
- Se reconnaître en que sujet social.
- Décrire les caractéristiques des interactions formelles avec les institutions socioculturelles.
- Gérer le passage du cas particulier à la norme sociale.
- Analyser son passé et son propre système de valeurs.

Les objectifs de la compétence interculturelle	
Savoir être	
Savoir- faire	
Savoir	

Activité 5

Lisez le texte puis dégagez la conception de la culture

De la compétence culturelle à la compétence interculturelle

La question est donc est de déterminer comment le locuteur utilise la culture en situation de communication, et non pas de savoir comment la culture détermine et définit le locuteur. Entre le « zéro culturel » (ignorance ou négation de la culture dans les interactions langagières) et le « tout culturel » (dérive culturaliste), entre une dévalorisation et une survalorisation , la marge de manœuvre est étroite, d'où la nécessité de développer une compétence interculturelle susceptible de permettre l'accès au sens de la communication et non pas de la culture comme tendance à vouloir le faire. A une approche élaborée à partir de catégories culturelles, l'approche interculturelle privilégie la dynamique des changements et des stratégies utilisées par les individus pour agir et s'affirmer. Ce n'est la culture qui

détermine le comportement langagier mais bien la manière dont l'individu utilise la culture pour dire et se dire ce qui nous intéresse ici..

Ainsi, l'un des objectifs de l'acquisition d'une compétence interculturelle serait la recherche du sens donné à la situation par les interlocuteurs qui jouent et se jouent de la culture en fonction des intérêts, des enjeux symboliques ou non, et des rapports entretenus. Il ne s'agit surtout pas de retrouver d'hypothétiques réalités culturelles.

Corrigé

Activité 1

- ◆ Bryam Michael : « la culture est une étiquette globale pour désigner le phénomène global ou le système de significations à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore coexistent en interconnexion.

Toutes les activités sociales contribuent à l'établissement d'une culture.

- ◆ Pierre Bourdieu « la culture cultivée est la littérature, la musique, la peinture, etc.
- ◆ Louis Porcher, la culture anthropologique est toutes les façons de vivre et de se conduire ; « un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire et qui contribuent à définir des appartenances des individus, c'est-à-dire des héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et constituent une partie de leur identité.

Les deux mots, culture et civilisation, peuvent avoir des rapports d'opposition, de complémentarité ou d'équivalence. Aujourd'hui, le terme « culture » est utilisé en didactique comme synonyme de civilisation. La culture est « ensemble de traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Selon Taylor, « la culture ou la civilisation est un tout complexe qui inclut les connaissances, les

croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, ainsi que toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société ». (Taylor, 1871, p :1)

Activité 2

La culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue : c'est la fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle ; seconde ou étrangère et conditionne la fonction communicative.

En langue maternelle, l'aspect identitaire est fondamental. L'appropriation dès l'enfance de l'idiome et de la culture construit l'identité sociale.

En langue seconde, l'identité du sujet peut se construire sur un schéma bi ou plurilinguisme.

En langue étrangère, l'appropriation d'une langue est un supplément culturel choisi. Pour le sujet, il s'agit de maîtriser le réseau symbolique de la langue étrangère pour être capable de recevoir et de produire du sens en cette langue.

Notons qu'il est important d'envisager la fonction symbolique de la langue dans son sens large. Ce n'est pas la fonction de symboliser le réel au moyen des signes, ni la fonction d'élaborer la pensée. C'est plutôt celle qui sert aux partenaires de la situation de communication à laisser les traces de leur être et de leurs appartenances.

Activité 4

Les objectifs de la compétence interculturelle	
Savoir être	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Développer le désir de connaître de nouvelles réalités. ◆ Apprendre à accepter ce qui « autre ». Se poser le problème de la relativisation des valeurs. ◆ Se reconnaître en que sujet social
Savoir- faire	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Analyser son passé et son propre système de valeurs. ◆ Se situer par rapport à son milieu social. ◆ Analyser sa façon se rapporter aux autres Gérer le passage du cas particulier à la norme sociale.
Savoir	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifier ce qui relève de la sphère affective individuelle Reconnaître les caractéristiques des interactions informelles avec la famille ou les amis. ◆ Décrire les caractéristiques des interactions formelles avec les institutions socioculturelles. ◆ Connaître les valeurs socioculturelles, artistiques.

Activité 5

La culture : instrument de communication entre individus.

Enseignement de la culture : acquisition d'une compétence interculturelle, c apacité à interpréter la manière dont l'interlocuteur joue et se joue de la culture dans la communication.

Cours 3 : l'interculturel dans l'enseignement du FOS

Objectifs

- ❖ Définir l'interculturel
- ❖ Définir les représentations
- ❖ Identifier la démarche de l'interculturel
- ❖ Distinguer les stéréotypes des préjugés
- ❖ Prendre conscience de l'aspect culturel de la communication non verbal.

1. la rencontre de l'autre

Lorsque des locuteurs de cultures différentes se rencontrent, il existe généralement un décalage de perceptions entre eux et à un degré extrême un choc culturel. L'envie de rencontrer l'autre, ne va pas de soi, il peut y avoir une incompréhension voire un rejet. Il est à la fois complexe de comprendre et d'être compris par autrui. Galisson nomme ce phénomène « la déportation » culturelle qui peut s'extérioriser par différents symptômes tels que le repli sur soi, les tensions et conflits, l'hostilité, la colère, voire des troubles d'ordre physique.

L'appréhension de l'altérité pourrait être schématiquement illustrée par trois étapes :

- ♣ l'étape idyllique appelée « lune de miel » dans laquelle le locuteur découvre un monde nouveau où tout lui apparaît beau et positif. Il n'y a pas de véritable rencontre.
- ♣ l'étape de survie, celle de contacts complexes et parfois tendus entre les cultures. L'interprétation des codes, des gestes, des modes de vie devient difficile, parfois même impossible. Les locuteurs ont des difficultés à les comprendre. Ce qu'on appelle proprement parler le choc culturel. L'individu est déstabilisé, ses références refuges

sont celles de sa culture d'origine. Ce regard ethnocentré sur la culture de l'autre conduit à des jugements globalisants et empêche d'accepter ce qui est différent.

- ♣ l'étape d'adaptation : progressivement. le locuteur parvient à se sentir plus à l'aise. La relativisation de son système de référence lui permet de dépasser le regard ethnocentrique. L'étape d'adoption est une phase d'adhésion, d'adoption de certaines valeurs morales qui s'opère graduellement.

Dans le processus de rencontre, il est important de prendre conscience des divers centrismes auxquels nous sommes soumis. Il existe trois types de centrismes

L'égo-centrisme : (se centrer sur soi). Il est considéré comme la tendance naturelle de l'évolution de l'enfant qui consiste à se prendre pour le centre du monde et à penser que son existence dépend exclusivement de lui.

En dépit de la socialisation et de l'éducation certains individus ne dépassent pas totalement ce stade naturel. Ils restent polarisés sur eux –même et leur manière de voir et d'interpréter le monde. Leur égo-centrisme guide leurs attitudes, leurs jugements et leurs rencontres. Ils ne parviennent pas à relativiser leur point de vue, perçu comme le seul valable.

le sociocentrisme : l'individu est centré sur ce qu'il considère comme sa société, son groupe d'appartenance. Le sociocentrisme peut conduire l'individu à ignorer ou à rejeter les sociétés auxquelles il n'appartient pas.

Le sociocentrisme peut être multiple (un individu évoluant dans plusieurs milieux d'appartenance et d'identification). Ces milieux influencent et orientent ses attitudes et ses jugements et représentent un filtre d'interprétation et de compréhension du monde extérieur.

L'ethnocentrisme : l'individu prend son système de références culturelles comme unique référent pour juger inférieurement et négativement les autres groupes. de l'ethnocentrisme découle un jugement dépréciatif et un rejet des autres cultures. Un ethnocentrisme marqué induit la xénophobie et conduit au racisme.

En Bref, tout contact avec d'autres cultures est filtré par les trois types de centrismes (égocentrisme, sociocentrisme, ethnocentrisme). L'outil mental fondamental pour réussir la rencontre avec l'autre et dépasser les barrières est la décentration. Ce processus de décentration demande une volonté, un effort et un apprentissage. La décentration implique d'être capable de ne plus sentir la ou les cultures étrangères comme une menace, mais comme une source d'enrichissement personnel et collectif. Elle permet d'adopter une réflexion sur les propres référents culturels de son groupe d'appartenance.

2. Les stéréotypés et les préjugés

Chaque groupe pour exister se reconnaît et se définit à travers des règles comportementales, un partage de valeurs, des codes linguistiques et des représentations qu'il a de lui-même et des autres. C'est là que cohabitent stéréotypes et préjugés.

◆ Les stéréotypes

Étymologiquement, le terme **stéréotype** stéréo=solide et opiniâtre ; type=caractère d'imprimerie ou image imprimée.

En 1922, Walter Lippmann utilise la première fois ce terme pour désigner les images dans notre tête qui s'intercalent entre la réalité et notre image de la réalité. Il s'agit d'une représentation collective et simplifiée d'un groupe.

C'est une représentation collective et simplifiée d'un groupe (Espagne=fiesta ; Italie=pizza ; Portugal=morue).

Chaque groupe a une image de soi-même et des autres, ce qui conduit à deux types de stéréotypes : les auto stéréotypes et les hétérostéréotypes.

Le stéréotype peut naitre d'une expérience vécue selon un principe globalisant. L'expérience est réelle et correspond à un ressenti sincère de l'individu mais c'est la conclusion qu'il en tire qui est erronée(ex : tous les hommes sont des mortels, or Socrate est un homme donc Socrate est mortel.....tous les espagnols font la sieste, or Rodriguez est espagnol donc Rodriguez fait la sieste).

L'image que l'on se fait d'un groupe est le résultat d'un apprentissage social. Les stéréotypes sont transmis par la culture d'origine ou le groupe d'appartenance. Ils sont véhiculés par les agents de socialisation : la famille, l'école, les médias, la publicité....

♦ **Les préjugés**

Etymologiquement, le terme **préjugé** signifie jugement préalable. Dans le domaine social, « un jugement ou un comportement adopté par un individu, un groupe à l'égard de l'altérité, non fondé sur l'expérience mais sur basé sur une idée globale et considéré comme définitive »

Exemple : je n'aime pas les Français », j'adore les Bretons ».

Très souvent, les préjugés s'appuient sur des stéréotypes

Exemples de préjugés	Exemples de stéréotypes
La côté bretonne est moche	Parce qu'il pleut toujours
Les italiens sont malpolis	Parce qu'ils parlent tous trop fort

En bref, les stéréotypes sont *une construction* d'images à la fois erronées et partiellement justes. Même s'ils sont l'expression d'une catégorisation simplifiée et réductrice, ils donnent en même temps des informations sur la culture du groupe qui les énonce et sur la culture à

propos de laquelle on les énonce. Le préjugé est *une attitude*, une idée personnelle sur un groupe externe sans que ce jugement ne soit corroboré par une expérience vécue. C'est une attitude très souvent négative qui peut favoriser la discrimination voire le racisme.

Préjugé	Stéréotype
Un jugement sur quelqu'un, quelque chose, qui est formé à l'avance selon certains critères personnels et qui oriente en bien ou en mal les dispositions d'esprit à l'égard de cette personne, de cette chose ».	<i>une construction</i> d'images à la fois erronées et partiellement justes envers .un groupe d'appartenance.

Le projet pédagogique consiste à identifier dans nos relations avec les autres et notre vision du monde ce qui est du domaine de l'expérience et du vécu de ce qui est basé sur une vision héritée du groupe d'appartenance.

Vouloir éliminer et éradiquer totalement stéréotypes et préjugés n'est pas une option pédagogique réaliste. Le rôle de l'école en tant que lieu d'éducation et agent de socialisation devrait être d'aider apprenants et enseignants à apprendre à regarder la réalité en objectivant le plus possible le regard.

3. Le non verbal

La communication passe par plusieurs canaux simultanément en intégrant le verbal et le non verbal. Chaque individu participe à la communication selon ses codes culturels

Dans la didactique des langues-cultures, la communication non verbale est associée aux comportements kinésiques (les gestes, les mimiques, les postures, les regards) et aux

comportements proxémiques (la perception de la distance et l'usage de l'espace, la notion de territoire...

Il faut distinguer **deux grandes familles de gestes** : les gestes favorisant la communication (les gestes ouverts et extravertis) et les gestes bloquant la communication (indiquer l'agressivité, la peur..). Dans l'enseignement d'une langue, l'enseignant doit intégrer la maîtrise des codes gestuels afin que les apprenants aient conscience de l'importance des signes non verbaux dans la communication en langue cible. Trois types de gestes cohabitent :

-*les gestes discursifs* (liés au discours verbal produit, servent à structurer une conversation et relèvent de la rythmique du discours(ex : marteler la table du tranchant de la main pour rythmer ses arguments)

-*les gestes illustratifs* qui ont un rôle sémantique. Ils accompagnent et viennent renforcer le contenu du discours par une analogie

-*les gestes emblématiques* qui sont souvent l'illustration d'une expression idiomatique(mon œil)

Chaque culture a sa propre organisation de l'espace. Hall¹⁷ répertoria quatre types de distances interpersonnelles :

-*la distance intime*, distance du corps à corps.

-*la distance personnelle* : marque l'emprise physique sur autrui

-*la distance sociale* : c'est la distance habituelle dans les relations professionnelles. Elle donne un caractère formel à l'échange. Elle est souvent délimitée par un bureau, une table ou un guichet. Cette distance va se croître en fonction de la position hiérarchique.

-*la distance publique* : la communication interpersonnelle s'appauvrit car le discours est dirigé vers un auditoire et limite au maximum l'interaction entre les individus qui constituent les groupes (cours magistral, conférence, pièces de théâtre).

¹⁷ Anthropologue américain qui s'est penché sur les questions de proxémie liée à la communication interculturelle. La proxémie est une science qui a pour objet la perception et l'usage de l'espace par l'homme.

L'étude de la kinésie et de la proxémie dans l'enseignement d'une langue-culture permet de conduire les apprenants à relativiser leur regard et s'interroger sur ce qui peut paraître naturel ou non à première vue.

En bref, la communication non verbale est un mode de communication parfois inconscient mais fondamentalement culturel et intrinsèquement lié à la communication verbale. La prise en conscience de l'importance du non verbal dans la communication doit conduire à une évolution des pratiques pédagogiques quotidiennes et de la gestion de l'espace classe (faciliter la communication dans le groupe).

Travaux dirigés du cours 3

Activité 1

Faites la liste des idées reçues ou stéréotypes sur plusieurs pays. Par exemple : on dit que les allemands sont ponctuels, les indiens mangent épicé. Chaque groupe présente une idée reçue puis discute.

Activité 2

Choisissez dix mots pour parler de votre pays. Comparez votre liste avec une autre personne. Avez-vous choisi les mêmes mots ? Comparez votre liste associée à u autre pays. Y a-t-il des mots communs ?

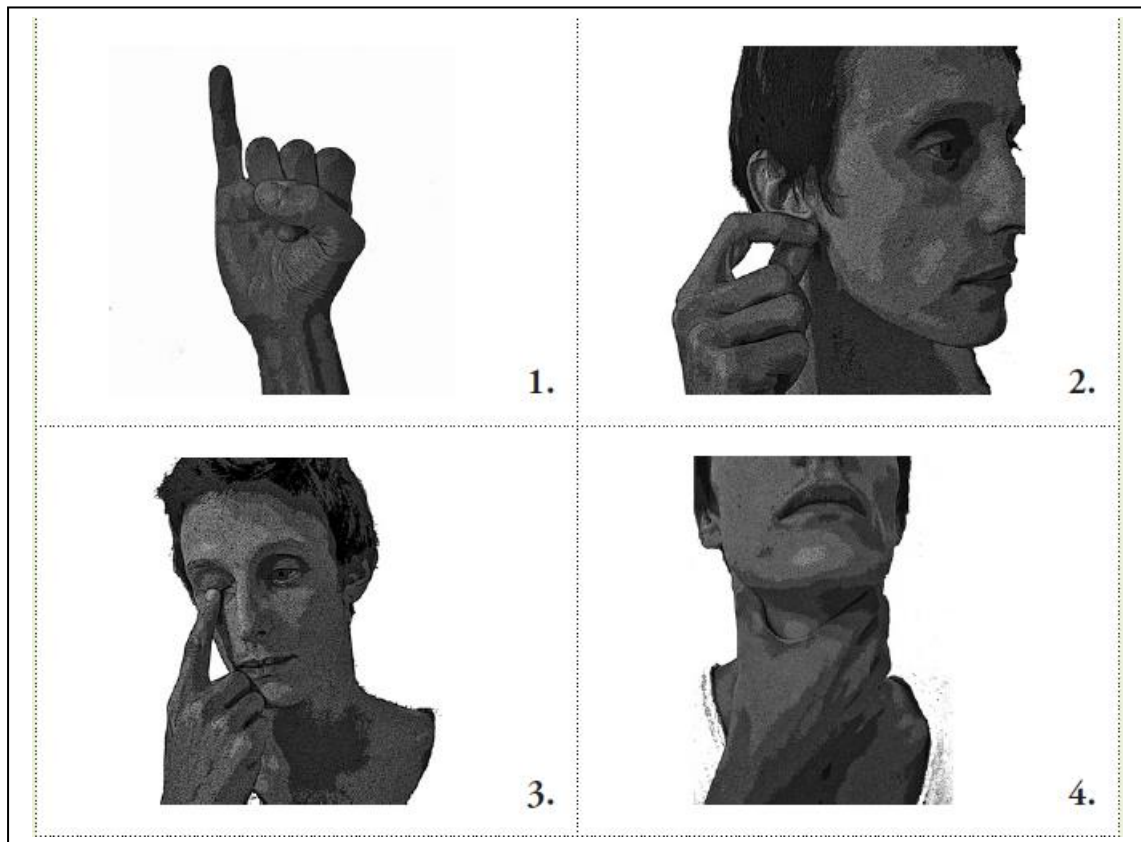
Activité 3

Complétez le tableau (échangez vos connaissances à trois)

La France et les Français	
Des personnages célèbres	
Des monuments connus	
Alimentation	
Des habitudes et des comportements	
La France dans le monde	
Des mots français dans les langues étrangères	

Activité 4

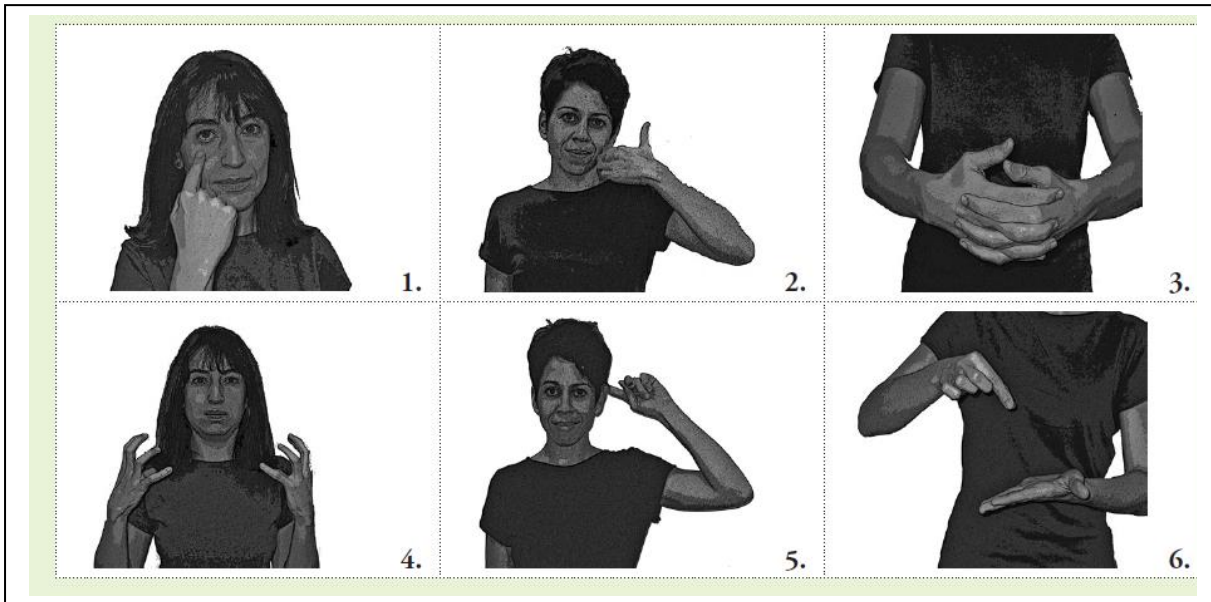
Connaissez-vous la signification des gestes suivants ? Attribuez les photos aux descriptions du tableau



Significations généralement partagées	Gestes
<ul style="list-style-type: none"> ■ En Arabie Saoudite, cela signifie « Quel idiot ! » ■ Dans les pays occidentaux, c'est un signe de méfiance. ■ En Amérique du Sud, c'est une façon de dire qu'on voit quelque chose d'intéressant. 	
<ul style="list-style-type: none"> ■ En Europe du Nord, notamment en Écosse, cela signifie l'incrédulité. ■ En Grèce et en Turquie, cela signifie « Gare! Fais attention! ». ■ En Arabie Saoudite, c'est une façon de demander : « Dois-je répondre à ta place? » 	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dans le monde arabe, c'est une façon de menacer quelqu'un d'étranglement. ■ En Nouvelle-Guinée, on fait ce geste pour signifier qu'on veut se suicider. ■ En Amérique du Sud, ce geste peut être une mise en garde et signifie : « la prison, la taule » pour celui qui s'est fait attraper. 	
<ul style="list-style-type: none"> ■ À Bali, c'est le contraire de « C'est bon ! » ■ Autour de la Méditerranée, cela signifie petit pénis. ■ Au Japon, cela sert à signaler que la femme en question est la petite amie, compagne, épouse... d'un homme. 	

Activité 5

1. Associez ces gestes français aux expressions correspondantes



Il travaille du chapeau.	La barbe!	
Mon œil!	Il a un poil dans la main.	
Il se tourne les pouces.	J'ai les boules!	

Corrigé

Activité 1





- ♦ on dit que les allemands sont ponctuels, les indiens mangent épicé.

Activité 2

Activité 3

La France et les Français	
Des personnages célèbres	
Des monuments connus	
L'alimentation	
Des habitudes et des comportements	
La France dans le monde	
Des mots français dans les langues étrangères	

Activité 4

Significations généralement partagées	Gestes
<ul style="list-style-type: none"> ■ En Arabie Saoudite, cela signifie « Quel idiot ! » ■ Dans les pays occidentaux, c'est un signe de méfiance. ■ En Amérique du Sud, c'est une façon de dire qu'on voit quelque chose d'intéressant. 	<p style="text-align: right;">→ 3.</p> 
<ul style="list-style-type: none"> ■ En Europe du Nord, notamment en Écosse, cela signifie l'incrédulité. ■ En Grèce et en Turquie, cela signifie « Gare! Fais attention! ». ■ En Arabie Saoudite, c'est une façon de demander: « Dois-je répondre à ta place? » 	<p style="text-align: right;">→ 2.</p> 
<ul style="list-style-type: none"> ■ Dans le monde arabe, c'est une façon de menacer quelqu'un d'étranglement. ■ En Nouvelle-Guinée, on fait ce geste pour signifier qu'on veut se suicider. ■ En Amérique du Sud, ce geste peut être une mise en garde et signifie: « la prison, la taule » pour celui qui s'est fait attraper. 	<p style="text-align: right;">→ 4.</p> 
<ul style="list-style-type: none"> ■ À Bali, c'est le contraire de « C'est bon! » ■ Autour de la Méditerranée, cela signifie petit pénis. ■ Au Japon, cela sert à signaler que la femme en question est la petite amie, compagne, épouse... d'un homme. 	<p style="text-align: right;">→ 1.</p> 

Activité 5

Étape 2

- Rappel de la consigne : *À deux, associez ces gestes français aux expressions correspondantes.*
- Corrigé :

Il travaille du chapeau	→ 5	La barbe!	→ 2
Mon œil!	→ 1	Il a un poil dans la main	→ 6
Il se tourne les pouces	→ 3	Les boules!	→ 4

- Rappel de la consigne : *Quelle est selon vous la signification de ces gestes et de ces expressions ?*
- Corrigé :

 1.	 2.	 3.
→ Mon œil!	→ La barbe!	→ Il se tourne les pouces.
 4.	 5.	 6.
→ Les boules!	→ Il travaille du chapeau.	→ Il a un poil dans la main.

Cours 4 : l'interculturel en classe de langue

Objectifs

- ❖ savoir la place de l'interculturel en didactique des langues selon les instructions du Conseil de l'europe
- ❖ identifier les aptitudes et les savoir-faire interculturels
- ❖ savoir les méthodes d'enseignement de l'interculturel avec un public spécifique

1. L'interculturel selon le Conseil de l'Europe

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), conçu par le Conseil de l'Europe, a pour objectif de fournir une base de référence sur les objectifs, les méthodes et les qualifications dans l'apprentissage des langues, ainsi que faciliter la mobilité personnelle et professionnelle. Des outils pour recenser les compétences, fixer des objectifs de formation et évaluer des niveaux sont apportés par le CECRL, en permettant l'élaboration d'un programme d'enseignement, des examens et des manuels pédagogiques plus facilement.

La prise de conscience interculturelle est définie d'abord par le CECRL comme une compétence générale nécessaire pour bien mener les tâches et les activités dans certaines situations communicatives, parallèlement aux compétences linguistiques. Elle fait partie du « savoir » de l'élève de langues vivantes et concerne « 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, ainsi que la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes et la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux » (CECRL, 2001 : 83).

2. Des aptitudes et savoir-faire interculturels

L'approche interculturelle est apparue dans les années 1970, dans un contexte migratoire, lié à la scolarisation des enfants de migrants. Les réflexions menées dans le cadre du conseil de l'Europe définissent les aptitudes et savoir-faire interculturels comme « 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. Aussi la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture générale étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (CECRL, 2001 : 84).

La compétence interculturelle se présente comme démarche pédagogique consciente de permettre de sortir de la vision monolithique et d'accepter la culture des autres. Il s'agit de la prise de conscience interculturelle qui « inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 e L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte » (p : 83).

La compétence interculturelle est constituée de cinq composantes :

- la compétence ethnolinguistique, qui permet la gestion verbale adéquate des règles sociales à la base de l'interaction communicationnelle ;
- la composante actionnelle, de type pragmatique, qui permet d'utiliser un savoir agir minimum pour pouvoir gérer ses relations et ses besoins dans la société cible,
- la composante relationnelle, qui implique la construction d'attitudes positives d'ouvertures et de curiosité vers l'Autre pour permettre la bonne réussite de toute interaction verbale avec des natifs ;

- la composante impérative, qui met en jeu la capacités à décoder et expliquer les représentations de la société cible véhiculées par des discours, des images, des comportements, etc.

- la composante éducative ou interculturelle proprement dite, qui concerne les jugements de valeurs, les positions ethnocentriques mais les processus de dépendance culturelle que la confrontation avec l'Autre peuvent engendrer et dont il faut faire prendre conscience aux apprenants pour exercer une vraie action éducative.

L'objectif d'une pédagogie interculturelle est de ne pas se limiter au développement de connaissances déclaratives sur la société cible . C'est une démarche qui cible l'acquisition des connaissances procédurales à travers la mise en place de stratégies discursives (comparaison, inférence, interprétation, explication,..) qui permettent de faire face à des situations d'interaction difficiles, de se décentrer en changeant de rôle et en adoptant des points de vue différent. Il s'agit alors de comprendre et d'accepter la différence.

Voici une liste de quelques objectifs de la compétence interculturelle

Les objectifs de la compétence interculturelle	
Savoir être	<ul style="list-style-type: none">-développer le désir de connaître de nouvelles réalités- apprendre à accepter ce qui « autre »- se poser le problème de la relativation des valeurs- se reconnaître en tant que sujet social
Savoir faire	<ul style="list-style-type: none">- analyser son passé et son propre système de valeurs- se situer par rapport à son milieu social- analyser sa façon de se rapporter aux autres- gérer le passage du cas particulier à la

	norme sociale
Savoir	<ul style="list-style-type: none"> - identifier ce qui relève de la sphère affective individuelle - reconnaître les caractéristiques des interactions informelles avec la famille ou les amis - décrire les caractéristiques des interactions informelles avec les institutions - connaître les valeurs socioculturelles, artistiques

3. Didactique de l'interculturel : comment travailler l'interculturel en salle de classe ?

Les activités proposent la « décentration » de l'apprenant par rapport à sa culture maternelle et une compréhension de l'Autre au détriment d'une description unique et la connaissance simplement théorique de sa culture.

a) Les représentations et les stéréotypes

Représenter vient du latin « repraesentare » rendre présent. En philosophie, « la représentation est ce par quoi un objet est présent à l'esprit ». En psychologie, « c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc. du monde dans lequel vit le sujet. ».

Plusieurs catégories de représentations : sociales, psycholinguistiques, cognitives, linguistiques, socio-linguistiques, etc.,

Les représentations de la langue ne sont qu'une catégorie de représentations sociales.

Selon Serge Moscovici, le concept désigne la manière dont un individu ou un groupe se représente un objet (la pauvreté, la justice, etc.) et mobilise, consciemment ou non, cette représentation pour penser, comprendre et s'exprimer.

Les représentations résultent d'une combinaison de savoirs formalisés et de savoirs dits informels. Elles ont souvent modulés par des facteurs affectifs d'attraction ou de répulsion. Aussi, toute action sur les représentations combine une dimension cognitive et une dimension affective.

Selon Jodelet, « les représentations sociales est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ».

Selon Zarate, **les représentations** sont directement liées à notre appartenance à une communauté car, au sens large, ce sont des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement. : « Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre » (Zarate, 1993).

Il existe différentes approches qui envisagent la façon dont s'élaborent les représentations :

- une approche qui valorise particulièrement l'activité cognitive du sujet dans l'activité représentative. Le sujet est un sujet social porteur « des idées, valeurs et modèles qui tiennent de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société. La représentation sociale se construit lorsque le sujet est en « situation d'interaction sociale ou face à un stimulus sociale ».
- une approche qui insiste sur « les aspects signifiants de l'activité représentative. Le sujet est producteur de sens. A travers sa représentation s'exprime le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social.

- une approche qui envisage les représentations sous l'angle du discours. Ses propriétés sociales dérivent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants de la finalité de leurs discours .

- une approche qui sur l'aspect dynamique des représentations sociales et qui est souligné par le fait que ce sont les interactions entre les membres du groupe qui contribuent à la construction des représentations.

- une approche qui analyse les représentations en postulant l'idée d'une reproduction des schèmes de pensée socialement établis. L'individu est déterminé par les idéologies dominantes de la société dans laquelle il évolue.

Les cinq caractères fondamentaux d'une représentation sociale, selon Jodelet, sont :

- il n'existe pas de représentation sans objet. Sa nature peut être variée mais il est toujours essentiel. Sans objet, il n'existe pas de représentation sociale. L'objet peut être de nature abstraite, comme la folie ou les médias, ou se référer à une catégorie de personnes (les enseignants ou les journalistes par exemple). . Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts.

- elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept : le terme image ne simple la reproduction de la réalité mais renvoie à l'imaginaire social et individuel. C'est la face figurative de la représentation. Par ce caractère, la représentation sociale aide à la compréhension des notions abstraites. Elle relie les choses aux mots, elle matérialise les concepts.

- Elle a un caractère symbolique et signifiant : la représentation sociale a deux faces, l'une figurative, l'autre symbolique. Dans la figure le sujet symbolise l'objet qu'il interprète en lui donnant un sens. Le sens est la qualité la plus évidente des représentations sociales.

- Elle a un caractère constructif : la représentation construit la réalité. Pour Abric, toute réalité est représentée, c'est-à-dire approprié par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du

contexte social et idéologique qui l'entoure. L'étude des représentations permet de mettre en évidence que la pensée sociale élabore la réalité selon différents modèles.

- Elle a caractère autonome et créatif : elle a une influence sur les attitudes et les comportements. HERZLICH a montré comment les représentations de la maladie-destructrice ou libératrice- induisent des comportements ; refus des soins et recours au médecin dans le cas de la maladie destructrice, rupture avec les contraintes sociales, enrichissement sur le plan personnel lorsque la maladie est vécue sur le mode d'une libération.

- le caractère prescriptif de la représentation : la représentation sociale a aussi un aspect prescriptif. Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné.

Le stéréotype a un aspect cognitif, car il aide un groupe à comprendre l'Autre à travers un petit nombre de traits. Et aussi un aspect social, étant donné qu'il caractérise le groupe des « autres », en même temps qu'il renforce la cohésion sociale du groupe qui l'exprime et crée un consensus, même si c'est aux dépens de l'étranger.

Les stéréotypes permettent de simplifier, de façon positive ou de façon négative, la réalité qu'il désigne. Ils peuvent être dévalorisants ou insultants (« Italiens voleurs »...). Ils peuvent aussi être valorisants « les blondes sont plus jolies ».

Les stéréotypes sont des croyances trop simplifiées et généralisées sur un groupe de personnes, conduisant souvent à des hypothèses qui peuvent ne pas refléter exactement la réalité. Leurs fonctions incluent la simplification des interactions sociales, la fourniture de raccourcis cognitifs et parfois le renforcement des hiérarchies sociales.

Les stéréotypes sont des raccourcis mentaux qui aident les individus à catégoriser et à donner un sens au monde social complexe qui les entoure. Ils proviennent souvent de récits culturels, de représentations médiatiques et d'expériences personnelles. La nature des stéréotypes est intrinsèquement réductrice. Ils éliminent les différences individuelles au sein des groupes et

créent de larges généralisations qui peuvent conduire à des idées fausses. Les fonctions des stéréotypes peuvent être multiples :

- ◆ **Efficacité cognitive** : Les stéréotypes permettent aux individus de traiter rapidement les informations en catégorisant les personnes en groupes en fonction de traits perçus. Cela peut faire gagner du temps dans la prise de décision, mais souvent au détriment de la précision.
- ◆ **Identité sociale**: Les stéréotypes peuvent renforcer les identités de groupe en créant une mentalité « nous contre eux ». Ils aident les individus à se définir par rapport aux autres, ce qui peut favoriser un sentiment d'appartenance mais aussi favoriser la division.
- ◆ **Justification du comportement** : Les stéréotypes peuvent fournir une justification à un comportement ou à des attitudes discriminatoires en présentant certains groupes comme inférieurs ou problématiques. Cette fonction peut perpétuer les inégalités systémiques.
- ◆ **Transmission culturelle** : Les stéréotypes sont souvent transmis de génération en génération par le biais de récits culturels, de représentations médiatiques et de l'éducation, façonnant les normes et les attentes sociétales à l'égard de différents groupes.

En résumé, si les stéréotypes peuvent remplir certaines fonctions pratiques en termes de traitement cognitif et de formation de l'identité sociale, ils entraînent souvent des conséquences néfastes telles que les préjugés et la discrimination lorsqu'ils sont trop utilisés ou appliqués de manière inexacte.

b) Le choc interculturel

La didactique de l'interculturel envisage aussi réduire ou même éviter les chocs occasionnés par des rencontres entre personnes de cultures différentes.

Le choc interculturel pourrait être défini comme une « expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger » (Cohen-Emerique, in Luc Collès, 2007).

Le choc interculturel fait alors référence aux sentiments de confusion, d'anxiété ou de désorientation que les individus ressentent lorsqu'ils rencontrent une culture différente de la leur.

Le choc interculturel est l'inconfort émotionnel et psychologique ressenti lors de l'adaptation à un nouvel environnement culturel. Il se produit lorsque des individus sont exposés à des différences culturelles qui remettent en cause leurs croyances, leurs valeurs et leurs normes sociales existantes. Ce phénomène survient souvent lors d'un voyage, d'une réinstallation ou d'une immersion dans une culture étrangère. L'excitation initiale de l'expérience de nouvelles coutumes peut rapidement se transformer en sentiments de frustration ou d'aliénation lorsque l'on navigue entre des repères sociaux inconnus, des barrières linguistiques et des attentes sociétales différentes.

Les étapes du choc interculturel comprennent généralement :

- ◆ **Phase de lune de miel** : excitation et fascination initiales pour la nouvelle culture.
- ◆ **Phase de frustration** : sentiments de confusion et d'anxiété lorsque des défis surviennent.
- ◆ **Phase d'ajustement** : adaptation progressive au nouvel environnement culturel.
- ◆ **Phase d'acceptation** : Un sentiment de confort et de compréhension au sein de la nouvelle culture.

Comprendre le choc interculturel est essentiel pour une communication interculturelle efficace et une adaptation réussie dans des environnements divers. Cela souligne l'importance de la sensibilisation et de la sensibilité culturelles pour favoriser des interactions positives entre des individus d'horizons différents.

c) **La conception pragmatique**

Développée par Martine Abdallah-Preteille et Louis Porcher dans leur ouvrage « Education et communication interculturelle » (1986), cette conception (in Collès, 2007) part de l'idée

que tout discours sur la culture ne peut être le reflet d'une réalité objective, mais le fruit d'une activité sociale essentiellement langagière.

La culture, qui ne peut pas relever d'un savoir, doit être envisagée dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire, l'individu sélectionne en fonction d'un objectif, de ses intérêts et situation, les informations culturelles dont il a besoin. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la réalité culturelle, mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication. Il s'agit pour l'apprenant étranger de comprendre de quelle manière son interlocuteur utilise la culture pour entretenir la relation engagée avec lui.

4. L'interculturel et la classe FOS

Le recensement et l'analyse des besoins sont utilisés pour repérer les situations de communication où l'apprenant utilisera effectivement la langue française. Quelques outils de réflexion peuvent être proposés :

- ◆ Quelles sont les situations de communication par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Les lieux, les actions, en interaction orale, en lecture, en écrit, avec quels interlocuteurs ?
- ◆ Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître ? Par exemple, l'organisation des cursus universitaires pour les étudiants.
- ◆ Quelles sont les différences culturelles prévisibles ? Par exemple les relations étudiants-enseignants et étudiants-étudiants.

A part la dimension langagière des situations de communication recensées, tout l'arrière plan culturel qui les structure doit lui aussi être considéré. Or, ces évidences partagées à peine explicitées existent, et jouent d'ailleurs « un rôle important dans l'organisation des institutions et dans les relations entre les individus, tant sur le plan comportemental que langagier » (Mangiante & Parpette, 2004 : 23).

a. La collecte de données culturelles

Les discours circulant sont des données explicites et diffèrent des données culturelles implicites. Les premiers s'appuient sur les seconds, qui regroupent des vécus partagés ou des habitudes communes, comme par exemple le fonctionnement d'une institution ou le comportement d'un individu. Par conséquent ces données culturelles peuvent facilement échapper à la collecte des données.

Une alternative pour collecter des données culturelles est l'**interview**, qui permet de faire expliciter par un interlocuteur un certain nombre d'informations sous-jacentes à son discours.

b. Les différences de comportement dans la vie professionnelle

Il s'agit de la culture de l'entreprise qui intéresse la conception des programmes d'enseignement des langues (selon Lehmann).

Au-delà de la vie sociale et de la communication quotidienne, il existe ce que E.T. Hall a remarqué : « *un niveau de culture sous-jacent, caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons* » (E.T. Hall, 1984 : 14). Cette grammaire culturelle cachée détermine la façon dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs, et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux. Nous sommes, pour la plupart, totalement inconscients, ou seulement superficiellement conscients de ce processus.

E.T. Hall a mis au point une grille de décodage permettant de comprendre le comportement de chaque peuple : les quatre coordonnées fondamentales de la communication interculturelle actionnelle

Le temps : Le temps peut se concevoir et se pratiquer comme une ligne continue ou en ligne entourant un cercle (celle de la répétition, de la permanence, du retour aux origines et de la tradition). Chaque civilisation choisit entre ces deux grandes options, avec éventuellement des solutions intermédiaires, selon les conditions de vie qui sont les siennes et les réactions qui la

meuvent. Hall a établi une distinction entre peuples monochrones et polychrones qui séparent les deux cultures.

Les polychrones font plusieurs activités simultanément et peuvent les interrompre régulièrement. Ils font plus attention aux relations vie professionnelle et la vie privée est moins net pour les polychrones.

Le tableau ci-dessous présente les principales caractéristiques de la vision du temps monochronique et polychronique.

Hall - Temps monochronique et polychronique		
	Temps monochronique	Temps polychronique
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> • Une seule chose à la fois • Perception et utilisation linéaire • Route entre le passé et le futur non segmentée • À l'encontre du temps biologique, il s'apprend • Peu de mise en contexte • Temps limité, circonscrit • Orientation vers le futur 	<ul style="list-style-type: none"> • Abstrait, soumis aux règles de la nature et empreint de diversité • Simultanéité avec les activités • Groupe prime sur individu • Charge affective associée aux relations, priorité aux proches et sentiment d'obligation réciproque • Engagement dans un réseau social et primauté aux échanges harmonieux • Importance de la mise en contexte • Temps élastique, illimité, latin • Orientation passé et présent
Manifestations en contexte de gestion	<ul style="list-style-type: none"> • Une tâche à la fois • Ponctualité et respect des programmes établis • Ressource : temps est de l'argent, gagner du temps • Objectif de performance et sensibilité aux interruptions qui brisent les chaînes d'action • Relations relativement superficielles et éphémères 	<ul style="list-style-type: none"> • Multitâches • Emphase sur l'activité, la tâche, l'interaction • Occasion d'échanger de l'information, d'apprendre à se connaître • Performance est un objectif parmi d'autres plus importants • Relations personnelles priment sur les relations d'affaires
Sources : Chevrier, 2003; Hall, 1984; Hall et Hall, 1990; Schein, 1984; Schneider et Barsoux, 2003		

L'espace

Selon E. T. Hall, chaque personne a autour d'elle une bulle personnelle d'espace qui s'étend et se contracte selon un certain nombre d'éléments : la relation des personnes environnantes

La façon dont l'espace est utilisé peut améliorer ou entraver la communication. Par exemple, maintenir une distance physique appropriée peut signaler le respect et l'attention, tandis qu'envahir l'espace personnel de quelqu'un peut entraîner un inconfort et une attitude défensive.

Selon Edward T. Hall , la proxémie fait référence à l'étude de l'espace personnel et à la manière dont la distance affecte la communication. Les différentes cultures ont des normes différentes concernant l'espace personnel. Par exemple, dans certaines cultures, se tenir près de quelqu'un pendant une conversation est un signe d'intimité, tandis que dans d'autres, cela peut être perçu comme intrusif.

Le contexte

est l'ensemble d'informations qui entourent un événement ; il est étroitement lié à la signification de l'événement. Les éléments qui concourent à donner une signification à un événement sont en différentes proportions selon les cultures. « *Etant donné que les éléments qui se combinent pour donner un sens sont arrangés de manière différente dans chaque culture, il est possible d'ordonner les différents cultures du monde sur une échelle, partant des cultures dans lesquelles la communication se réfère fortement au contexte et allant vers celles dans lesquelles la communication ne se réfère que faiblement au contexte ou pas du tout* » (E.T. Hall et M. Reed, 1979, cité dans Blondel, Briet, Collès, Destercke et Sekhavata, 1988 : 16).

Les Etats-Unis, la Suisse appartiennent aux pays à contexte pauvre.

Hall - Charge contextuelle des messages

Forte charge contextuelle	Faible charge contextuelle
<ul style="list-style-type: none"> • Fond commun de références issu des relations interpersonnelles • Communication indirecte, mode allusif et non-dits • Règles implicites • Faire connaissance avant les négociations en contexte interculturel • Contrats implicites • Peu d'émotions exprimées • Forte distinction entre membres et non membres d'un groupe • Temps polychronique et flexible 	<ul style="list-style-type: none"> • Information abondante, triée, organisée et présentées sans ambiguïté • Communication directe; aller droit au but • Logique déductive • Règles explicites • Contrats explicites • Loyauté limitée • Émotivité • Temps monochronique, structuré
Sources : Cardon, 2008; Chevrier, 2003; Hall, 1984; Hall et Hall, 1990	

La chaîne actionnelle

« une chaîne actionnelle est une séquence d'événements dans lesquels en général deux individus ou plus se trouvent impliqués » (E.T. Hall, 1979). C'est un processus dans lequel une action en déclenche une autre selon un modèle uniforme. Hall a développé la notion de « face » de Goffman.

Dans chaque culture, les dimensions de temps, de l'espace, de contexte de communication et de la chaîne actionnelle diffèrent énormément. Elles sont arbitraires, imposés et acquises.

selon E.T. Hall (1979), est une série d'actions interdépendantes qui contribuent collectivement à atteindre un objectif particulier.

Dans son travail, E.T. Hall a exploré le concept de communication et de comportement dans des contextes culturels. Une chaîne d'action peut être comprise comme une séquence structurée de comportements où chaque action dépend de la précédente, formant un processus cohérent visant à accomplir une tâche ou un objectif. Ce concept souligne l'importance de comprendre comment les actions individuelles sont liées et comment elles s'influencent mutuellement dans les interactions sociales et les pratiques culturelles. En analysant ces chaînes, nous pouvons obtenir des informations sur les modèles de comportement et de communication dans différents cadres culturels, soulignant la complexité et l'interdépendance des actions humaines.

Exemples de chaînes d'action selon Hall :

- ◆ Un étudiant qui étudie pour un examen : assister aux cours → revoir ses notes → s'entraîner à résoudre des problèmes → passer l'examen.
- ◆ Une entreprise qui lance un produit : étude de marché → développement de produit → campagne marketing → lancement de produit.

Dans le premier exemple, chaque étape franchie par l'étudiant est cruciale pour sa préparation et sa réussite à l'examen ; sauter une étape pourrait nuire à sa performance. De même, dans

l'exemple commercial, chaque phase, de l'étude de marché au lancement du produit, est interdépendante ; l'exécution efficace d'une phase influence le succès des phases suivantes. Ces exemples mettent en évidence comment la compréhension des chaînes d'action peut aider les individus et les organisations à optimiser les processus et à atteindre les résultats souhaités plus efficacement.

Travaux dirigés du cours 4

Activité 1

Lisez le texte et dites si les affirmations qui suivent sont justes ou fausses.

Texte

Le mot stéréotype, à tort confondu avec « préjugé » et « cliché » souvent utilisé comme synonyme des glissements sémantiques importantes, qui l'ont vu passer du domaine de la typographie dans lequel il est né et où il indique le procédé qui permet d'imprimer des copies par « stéréotypé », à celui de la psychologie, où il est défini comme « une composante sémantique tout prête, concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, qui vient remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle. Structure cognitive acquise et non innée, le stéréotype plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre (Bardin, 1980 : 5), à celui de la psycholinguistique qui en parle comme une forme spécifique de verbalisation d'attitudes,, caractérisée par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, adoptés comme valide et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence (Castelloti, Moore, 2002).

Et la liste pourrait continuer, mais les deux définitions citées suffisent à elles seules pour nous montrer que :

- les stéréotypes fournissent des images stables et concrètes qui permettent à un individu de catégoriser ce qu'il ne connaît pas personnellement ou qu'il a côtoyé occasionnellement ;
- les stéréotypes sont toujours présents dans le discours social, avec un aspect positif ou négatif selon le contexte d'utilisation ;
- le caractère schématique et simplificateur des stéréotypes mène à des catégorisations faciles, sécurisantes pour l'individu car basées sur une vision du monde en noir et blanc mais socialement cohérente et partagée.

A cela, il faut ajouter que le stéréotype est dur à éliminer dans l'interaction.

Considérons en effet un individu en interaction avec un autre : si son recours aux stéréotypes pour faire des hypothèses sur le comportement de l'autre ne fonctionne pas, il les écarte, mais il ne les élimine pas, et il peut toujours les ressortir s'il se retrouve confronté à des comportements perçus comme étranges. Cela, parce que, cognitivement, les stéréotypes sont un moyen très puissant d'organisation et de simplification de la réalité et on y a recours, même inconsciemment, car ils mettent en place une charge cognitive moins lourde.

Il est donc évident que cognitivement et socialement on a toujours affaire à des stéréotypes et que la seule manière de les contraster, c'est de s'appuyer sur des schémas cognitifs alternatifs, à charge cognitive équivalente, qui permettent une interprétation de la réalité plus articulée.

	Vrai	Faux
Souvent le mot « stéréotype » est donné comme synonyme d'une idée reçue.		
Selon la psychologie, le stéréotype est une structure innée.		
Les stéréotypes offrent des représentations concrètes, mais simplifiées de la réalité.		
Les stéréotypes peuvent être positifs ou négatifs		
Dans l'interaction individuelle, les stéréotypes disparaissent.		
Pour éliminer les stéréotypes, il suffit de bien analyser la réalité de l'Autre.		
En didactique des langues, il faut éviter les stéréotypes.		

Activité 2

Voici des propositions d'activités pour préparer les apprenants à jouer un rôle d'intermédiaire culturel.

- ◆ Donner aux apprenants une liste de pratiques culturelles (ex. *exprimer sa joie ou sa tristesse doit se faire dans la discrétion ; être ponctuel à un rendez-vous importe peu ; remercier un commerçant lorsqu'il vous rend la monnaie est tout à fait normal, etc.*). Demander aux apprenants si ces pratiques s'appliquent en France et si elles s'appliquent dans leur pays.
- ◆ Donner aux apprenants une liste de stéréotypes et de pratiques culturelles effectives (ex. *en France, on boit du vin à tous les repas ; on consomme beaucoup de fromage ; on travaille 35 heures par semaine ; les Français sont toujours en grève ; ils sont snobs, etc.*). Les inviter à distinguer les stéréotypes des pratiques effectives.
- ◆ Faire écrire individuellement aux apprenants les trois mots qui leur viennent immédiatement à l'esprit quand on leur dit : France. Puis, procéder à une mise en commun pour analyser les résultats.
- ◆ Par petits groupes, inviter les apprenants à lister les stéréotypes qui circulent sur la France et ceux qui, selon eux, circulent sur leur pays. Puis, procéder à une mise en commun pour analyser les résultats.
- ◆ Donner aux apprenants des stéréotypes qui circulent sur les Français dans différents

pays (ex. *Mexique / les Français sont sales ; Russie / les Françaises sont élégantes ; Etats-Unis : ils sont cultivés ; Allemagne et Espagne / ils sont chauvins, etc.*). Leur demander s'ils sont véhiculés dans leur pays.

Indiquez les objectifs que ces activités permettent de poursuivre. Cochez les cases qui conviennent.

1	L'activité 1 permet :	<input type="checkbox"/> de mesurer la spécificité de certains codes culturels. <input type="checkbox"/> de distinguer les conduites individuelles des comportements collectifs. <input type="checkbox"/> de lever des implicites culturels. <input type="checkbox"/> de prendre conscience de ses propres repères culturels. <input type="checkbox"/> d'explicitier les stéréotypes.
2	L'activité 2 permet :	<input type="checkbox"/> de distinguer les conduites individuelles des comportements collectifs. <input type="checkbox"/> d'explicitier les stéréotypes. <input type="checkbox"/> de mettre au jour des différences de perception dans l'appréhension d'une culture. <input type="checkbox"/> d'admettre des comportements plus ou moins éloignés de sa culture. <input type="checkbox"/> d'objectiver son regard sur les autres.
3	L'activité 3 permet :	<input type="checkbox"/> de prendre conscience de ses propres repères culturels. <input type="checkbox"/> de faire émerger des stéréotypes. <input type="checkbox"/> d'admettre des comportements plus ou moins éloignés de sa culture. <input type="checkbox"/> de distinguer les conduites individuelles des comportements collectifs. <input type="checkbox"/> de mettre au jour des différences de perception dans l'appréhension d'une culture.
4	L'activité 4 permet :	<input type="checkbox"/> de réviser ses univers de croyance. <input type="checkbox"/> d'admettre des comportements plus ou moins éloignés de sa culture. <input type="checkbox"/> de lever des implicites culturels. <input type="checkbox"/> d'explicitier des stéréotypes. <input type="checkbox"/> de porter un regard extérieur sur sa propre culture.
5	L'activité 5 permet :	<input type="checkbox"/> d'explicitier des stéréotypes. <input type="checkbox"/> de mettre en cause la naïveté d'idées préconçues. <input type="checkbox"/> de faire la distinction entre pratiques effectives et stéréotypes. <input type="checkbox"/> d'admettre des comportements plus ou moins éloignés de sa culture. <input type="checkbox"/> de dépasser ses préjugés sur la culture-cible.

Activité 3

- ◆ Faites une liste de mots qui viennent immédiatement à votre esprit quand on vous dit : France. Puis, procéder à une mise en commun pour analyser les résultats.
- ◆ Listez les stéréotypes qui circulent sur la France et ceux qui, selon eux, circulent sur votre pays. Puis, procéder à une mise en commun pour analyser les résultats.

Activité 4

Lisez le texte puis répondez à la question

Traditionnellement, pour l'enseignement /apprentissage de la culture, on privilégie l'entrée par thèmes (la famille, les fêtes, etc...), ce qui reste un choix fonctionnel à une rentabilisation de l'apprentissage en termes de temps, mais la méthodologie se joue sur le plan du choix des documents utilisés. Feu le temps où les connaissances étaient données sous forme de discours informatif préparé exprès, depuis l'avènement du communicatif et de l'actionnel, on ne jure que pour l'authentique autour duquel trois sont les approches proposées (Beacco, Lieutaud, 1981,10-17)

- **L'approche sociologique**, qui traite le thème étudié comme un phénomène social, ce qui veut dire qu'elle nous donne les informations de base (statistiques et données sociales, économiques, politiques, ..) en relation à la dimension générale d'un problème (relations et points d'ancrage avec le système de la société). Les documents à utiliser seront alors les chiffres, les études proposées par les médias ou par les services publics, ce qui permet de dépasser le stade des impressions et des clichés.

- **L'approche anthropologique**, moins abstraite que la première, qui aborde le culturel sous l'angle de la vie quotidienne et utilise des documents « bruts » plus immédiats, plus vivants. Ainsi, par exemple, l'analyse de quelques menus de restaurants, sera sûrement plus que les statiques sur la consommation de tel ou tel type de nourriture. Et la motivation sera plus forte si on propose des matériaux similaires dans la langue de l'apprenant pour faire une étude contrastive.

- **L'approche sémiologique**, qui permet de reconnaître et d'interpréter des éléments culturels en mettant en rapport les significations et les connotations véhiculées par les documents authentiques proposés. Car la culture est aussi un langage dont les signes sont les connotations culturelles, les représentations collectives, les mythes. Là aussi, la contrastive est appelé à faire son jeu, car les signes équivalents peuvent avoir des signifiés différents dans deux cultures et vice-versa.

Il va de soi que ces trois démarches sont complémentaires et s'intègrent dans une approche interdisciplinaire. A l'enseignant de faire la part des choses.

Relevez ce qui caractérise chacune des approches et remplissez la grille suivante

	Approche sociologique	Approche anthropologique	Approche sémiologique
Définition			
Exemples			
Objectifs			
Documents utilisés			

Activité 5

Le sens des salutations

Les salutations jouent un rôle important dans les relations interpersonnelles : elles expriment l'amitié, le respect et l'attention que l'on manifeste à son interlocuteur, qu'elles soient verbales ou non. Elles assument trois fonctions essentielles : la reconnaissance mutuelle, l'entretien de la relation et la fonction d'accès. Relevant de la politesse positive, elles dénotent, en règle générale, de la bienveillance. A l'inverse, elles peuvent devenir un moyen

de discrimination, d'exclusion et de rejet. Les salutations verbales peuvent s'accompagner de comportements non verbaux. (Xiaomin, 2009)

Dites quels sont les différents gestes pour saluer quelqu'un que vous connaissez ?

Corrigé

Activité 1

	Vrai	Faux
Souvent le mot « stéréotype » est donné comme synonyme d'une idée reçue.	X	
Selon la psychologie, le stéréotype est une structure innée.		X
Les stéréotypes offrent des représentations concrètes, mais simplifiées de la réalité.	X	
Les stéréotypes peuvent être positifs ou négatifs	X	
Dans l'interaction individuelle, les stéréotypes disparaissent.		X
Pour éliminer les stéréotypes, il suffit de bien analyser la réalité de l'Autre.		X
En didactique des langues, il faut éviter les stéréotypes.		X

Activité 2

1	L'activité 1 permet	<ul style="list-style-type: none"> - de mesurer la spécificité de certains codes culturels. de mesurer la spécificité de certains codes culturels. - de distinguer les conduites individuelles des comportements collectifs. - de lever des implicites culturels. de lever des implicites culturels. - de prendre conscience de ses propres repères culturels. - d'explicitier les stéréotypes.
2	L'activité 2 permet	<ul style="list-style-type: none"> - de distinguer les conduites individuelles des comportements collectifs. - d'explicitier les stéréotypes - de mettre au jour des différences de perception dans l'appréhension d'une

		<p>culture.</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'admettre des comportements plus ou moins éloignés de sa culture. - d'objectiver son regard sur les autres.
3	L'activité 3 permet :	<ul style="list-style-type: none"> - de prendre conscience de ses propres repères culturels - d'admettre des comportements plus ou moins éloignés de sa culture. - de faire émerger des stéréotypes - de distinguer les conduites individuelles des comportements collectifs. - de mettre au jour des différences de perception dans l'appréhension d'une culture.

4	L'activité 4 permet :	<p>de réviser ses univers de croyance de réviser ses univers de croyance d'admettre des comportements plus ou moins éloignés de sa culture.</p>
5	L'activité 5 permet :	<ul style="list-style-type: none"> - d'expliciter des stéréotypes. - de mettre en cause la naïveté d'idées préconçues. - de faire la distinction entre pratiques effectives et stéréotypes - d'admettre des comportements plus ou moins éloignés de sa culture - de dépasser ses préjugés sur la culture-cible

Activité 4

	Approche sociologique	Approche anthropologique	Approche sémiologique
Définition	Traite le thème étudié comme un phénomène social et dans ses relations à l'ensemble de la société française	Permet d'aborder le culturel sous l'angle de la vie quotidienne	La culture est un langage de signes (connotations culturelles, représentations, collectives, mythes)
Exemples	Statistiques sur la consommation de tel ou tel type de nourriture	l'analyse de quelques menus de restaurants	
Objectifs	Donner les informations de base (statistiques et données sociales, économiques, politiques, ..) en relation à la dimension générale d'un problème (relations et points d'ancrage avec le système de la société).	Etude contrastive entre les réalités de la culture de l'apprenant et celles de la société dont il étudie la langue	Permettre de reconnaître et d'interpréter des éléments culturels en mettant en rapport les significations et les connotations véhiculées par les documents authentiques proposés.
Documents utilisés	les chiffres, les études proposées par les médias ou par les services publics	Documents bruts, plus immédiats et vivants (plus motivants pour les élèves)	Tout document authentique

Cours 5: élaboration d'une séquence didactique à visée d'apprentissage interculturel.

Objectifs

- ❖ identifier les outils d'enseignement
- ❖ Identifier la structure de la fiche pédagogique
- ❖ Rédiger une fiche pédagogique sur les objets interculturels

La didactique du français langue étrangère et seconde s'est intéressé à la dimension de l'interculturel en raison des demande des entreprises. Ces dernières ont compris que la seule maîtrise des codes linguistiques ne suffisait pas et que la connaissance réciproque des cultures favorisait les échanges commerciaux. La connaissance de la culture de l'autre, la connaissance de ses valeurs sont des éléments facilitant les échanges.

Une démarche interculturelle suppose une capacité de se décentrer, à dépasser ses préjugés pour tenter de comprendre l'autre et soi-même.

Passer l'enseignement de l'interculturel stipule une formation des enseignants adéquate. Les enseignants devront maîtriser les concepts de base nécessaires pour préparer des activités d'apprentissages. Il s'agit de :

- cibler les compétences à développer et les traduire en objectifs d'apprentissage
- travailler à partir des représentations des apprenants pour les faire évoluer
- pratiquer l'évaluation continue pour aider les apprenants à apprendre.

1. Définir un objectif spécifique

Un objectif spécifique exprime l'intention que l'on a d'amener des apprenants à « exercer une capacité sur un contenu ».

Une capacité est définie comme « l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que 'on exerce. Comparer, identifier, classer, observer, .. ; sont des capacités

Exemple :

Objectif : rédiger une lettre.

Exercer une capacité : rédiger

Sur un contenu : une lettre

Les objectifs peuvent être regroupés en différentes catégories :

- **Les objectifs de savoir –redire** : être capable de redire ou de restituer un message appris
- **Les objectifs de savoir – refaire** : être capable de reproduire des gestes appris dans la même situation que celle dans laquelle ils ont été appris ou montrés.
- **Les objectifs de savoir – faire cognitifs** : être capable de réaliser des activités qui nécessitent un travail cognitif de transformation d'un message donné (élaborer un plan, additionner des nombres, etc. ..)
- **Les objectifs de savoir gestuels** : être capable de réaliser des activités à dominante gestuelle et qui nécessitent le contrôle kinesthésique (rouler en vélo, manier un compas, ..)
- **Les objectifs de savoir-faire socio-affectif ou relationnel** : comme présenter des excuses...
- **Les objectifs de savoir-être** : être capable de manifester sa façon d'appréhender sa propre personne, sa manière de réagir et d'agir.

2. Articuler compétence, objectifs et tâches

Une séquence d'apprentissage met en relation une tâche qui mobilise l'apprenant en interaction avec un objectif spécifique défini par l'enseignant.

Tâche : ce que l'apprenant doit réaliser. Exemple : peindre un paysage

Objectif : ce que l'apprenant doit apprendre. Exemple : identifier le type de paysage représenté.

Compétence : désigne une aptitude à mobiliser diverses ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) permettant d'accomplir un certain nombre de tâches dans une famille de situations proches les unes des autres.

Exemples de compétences

- commenter un tableau de statistiques en français.
- lire des équations
- prendre conscience de la dimension culturelle dans le texte juridique

3. Fiche de préparation

Une séquence didactique nécessite une ou plusieurs leçons. Sa mise en œuvre nécessite deux outils nécessaires à savoir des fiches de préparation et des grilles de compétences.

La fiche de préparation comporte plusieurs éléments importants nécessaires à une bonne gestion des apprentissages. Sur chaque fiche, nous trouverons :

- le niveau
- la durée
- Les objectifs/ la ou les compétences visées
- matériel, sources d'information et supports :
- le déroulement de la séance.
- les modalités d'évaluation envisagées.

Le choix du support est important. Trois critères peuvent guider ce choix :

- la pertinence en terme sa capacité à éveiller l'intérêt et à suggérer quelque chose.
- la performativité pour prévoir le degré de participation

- l'exploitabilité en tenant de la variabilité des activités.

De manière générale, un support pédagogique performant est un support, qui dans une situation d'enseignement/apprentissage donné, aide l'apprenant à structurer les références culturelles qui permettent à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistiques.

Exemple de fiche pédagogique pour l'enseignant

Titre : La A FRANCE AU QUOTIDIEN LA TABLE

Pré-requis : localiser, suggérer

Objectif : expression orale sur un thème culturel relevant du quotidien

1. Faire simuler un dîner en tête-à-tête. Par groupe de quatre :

Un couple de clients. Le maître d'hôtel accueille les clients et fait choisir une table.

Le couple hésite, n'est pas d'accord sur le choix de la table. Le maître d'hôtel fait une proposition.

Le couple accepte. Le serveur montre la carte et propose un apéritif.

Le couple choisit une entrée, un poisson ou une viande, le fromage, un dessert. L'un et l'autre prennent des plats différents.

2. Faire rechercher sur Internet les recettes des plats présentés en France. L'étudiant choisit un plat et explique la recette à son voisin

4. Grille d'évaluation

L'utilisation des grilles d'évaluation permet d'avoir une idée claire de ce qui est abordé et de ce qu'il reste encore à exploiter. C'est un outil pour piloter efficacement son enseignement.

Selon Hadji, « évaluer, c'est recueillir des informations et les analyser pour prendre des décisions ». La nature de la décision à prendre permet de distinguer différents types d'évaluation : évaluation formative, évaluation sommative, évaluation certificative.

Ci-dessous les notions relatives aux types d'évaluation.

	Evaluation formative	Evaluation sommative	Evaluation certificative
Quand ?	En cours d'apprentissage régulièrement	Au terme d'un apprentissage	En fin de période de formation
En quoi ?	<ul style="list-style-type: none"> - analyser les erreurs, - observer le comportement - multiplier les sources - pratiquer l'auto-évaluation 	Faire un état des lieux de ce que chaque apprenant maîtrise.	
Comment ?	D'observation en cours d'apprentissage	De productions de l'apprenant	
Pour quoi faire ?	<ul style="list-style-type: none"> - réexpliquer - proposer une démarche en utilisant les points forts de l'apprenant - chercher à motiver - proposer des exercices - modifier la planification 	Donner un appui aux apprenants qui n'ont pas atteint les comportements terminaux préalablement définis avant d'entreprendre de nouveaux apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - déterminer le passage d'un cycle à un autre - décerner ou non un diplôme.

Travaux dirigés du cours 5

Activité 1

Dites les objets culturels enseignables en classe de langue (FLE et FOS)

Activité 2

Elaborer une fiche pédagogique sur les stéréotypes en situation de commination professionnelle et universitaire

Activité 3

Elaborer une fiche pédagogique sur les pratiques culturelles culinaires

Activité 4

Elaborer une fiche pédagogique sur la séduction

Activité 5

Elaborer une fiche pédagogique sur les salutations

Corrigé

Activité 1

Les objets culturels enseignables en classe de langue (FLE et FOS) :

- ◆ Les appartenances
- ◆ Les couleurs
- ◆ Les points communs et les différences
- ◆ La rencontre
- ◆ Les stéréotypes
- ◆ La séduction
- ◆ Les gestes
- ◆ Travail en équipe
- ◆ Préjugés
- ◆ L'habit
- ◆ Le voyage

Activité 2

Elaborer une fiche pédagogique sur les stéréotypes en situation de commination

professionnelle et universitaire

Niveau: A2

Durée: 1h

Objectifs

- identifier des stéréotypes associés à un pays
- prendre conscience du caractère réducteur des stéréotypes

Déroulement

Etape 1 :

- consigne : faire la liste des idées reçues sur votre pays et sur la France.
- Mise en commun

Etape 2

- faire une autre liste sur les idées reçues sur un pays occidental et sur un pays oriental.

Mise en commun

Activité 4

Niveau: A2

Durée: 1h

Objectifs

- prendre conscience des codes culturels de séduction
- relativiser sa propre culture

Déroulement

Etape 1 :

- consigne : faites le portrait d'une personne séduisante
- Mise en commun

Etape 2

- Trouvez des conseils pour séduire une femme ou un homme

Mise en commun

Activité 5

Niveau: A2

Durée: 1h

Objectifs

- prendre conscience des codes culturels de salutations
- relativiser sa propre culture

Déroulement

Etape 1 :

- consigne : comment prendre contact avec une personne étrangère
- Mise en commun (Etablir un contact visuel, tendre la main, etc..)

Etape 2

- Trouvez des conseils pour réussir un échange avec une nouvelle rencontre/

Mise en commun

GLOSSAIRE

Altérité : ce qui n'est pas soi, ce qui est autre.

Aptitude : capacité, faculté de réaliser une tâche liée à un processus d'apprentissage.

Attitude : disposition naturelle ou acquise orientant l'apprenant vers des stratégies particulières d'apprentissage ou de faisant réagir de manière déterminée aux stratégies d'enseignement.

Catégorisation : processus cognitif par lequel tout être humain appréhende son environnement en le segmentant en catégories, permettant ainsi le classement des éléments de la réalité.

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR ou CECRL) : document publié par le Conseil de l'Europe en 2001 pour créer un référentiel et un vocabulaire commun dans l'apprentissage et l'enseignement des langues en Europe. Conçu initialement pour faciliter la mobilité géographique éducative et professionnelle, il a profondément influencé la pédagogie contemporaine de l'enseignement des langues et de l'évaluation. Le cadre définit des niveaux de perfectionnement (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) associés à des descripteurs qui définissent les compétences acquises. Il fournit une base commune pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues.

Compétence : ensemble de capacités acquises dans un domaine donnée d'activité langagière ou d'apprentissage. **Compétences langagières ou habilités langagières** : les quatre domaines d'utilisation de la langue comme instrument de communication : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites.

Culture ; prise dans le sens du dictionnaire, la notion de culture renvoie à " l'ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation " (Dictionnaire *Le Robert*).

Dans la perspective de Durkheim (1858-1917) qui la situe à un niveau collectif, la notion est relative à un ensemble de perceptions individuelles de la société dans laquelle chacun évolue.

Le sociologue considère en effet que toute société est porteuse d "une conscience collective"

faite des représentations collectives, des idéaux, des valeurs et sentiments communs à tous les individus de cette société " (Cuhe 2001). Cette conscience collective constitue par conséquent un bagage préexistant dont tout un chacun hérite inéluctablement. Par ailleurs, " la culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., [...] mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire " (Cuq 2005 : 83).

Identité : elle n'est pas monolithique. Elle peut être personnelle, culturelle professionnelle, sociale, religieuse, etc.

Intermédiaire culturel : l'intermédiaire culturel joue un rôle de médiateur entre la culture-cible et la culture-source.

Interculturel : il s'agit d'une démarche et non d'un contenu qui vise la construction de passerelles entre les cultures pour parvenir à l'ouverture, à la rencontre et à l'acceptation de l'altérité. Il s'agit d'un processus dynamique d'échanges entre les différentes cultures.

Langue/culture-cible : langue/culture étrangère ou seconde en cours d'acquisition, objet d'un apprentissage, en opposition à la langue/culture-source.

Langue/culture-source : langue/culture première, c'est-à-dire celle qui a été acquise chronologiquement en premier, maternelle ou non, en opposition à la langue/culture-cible.

Multiculturalisme : société où coexistent plusieurs groupes culturels, ethniques, religieux, etc. en maintenant leurs particularismes respectifs.

Représentations culturelles : perception qu'un individu a de la culture-cible ainsi que de sa propre culture, la notion de représentation implique une dimension plus neutre que celle de stéréotype qui, elle, est généralement porteuse de connotations négatives. En outre, la notion de représentation est plus englobante puisqu'elle comprend aussi bien les notions de croyance, que celles de préjugés, de stéréotypes, etc.

Pour Isabelle Samyn, la notion de représentation peut être définie comme " une forme de connaissance courante, dite de sens commun ", qui permet notamment la mise en place d'une " vision de la réalité commune à un ensemble social et culturel donné ". *

Stéréotypes : le terme stéréotype désigne " les images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel. Il s'agit des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante " (Amossy et Herschberg Pierrot 1997 : 26). Le stéréotype participe donc à une mise en relation de notre perception du monde avec du connu.

Références bibliographiques

- ◆ Abdallah-Preteille, M., Porcher, L., 1996. *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- ◆ Beacco, J.-Cl. 1995. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre.
- ◆ Bourdieu, P. 2001. *sociologie de l'Algérie*. Coll. que sais je ? 8e Ed. Paris, PUF.
- ◆ Bouguerra, T. 1986. *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*. Alger, OPU.
- ◆ Challe, O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- ◆ Clanet, Cl. 2000. *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Ed. Presses Universitaires du Mirail, Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Strasbourg, Didier.
- ◆ Lehmann, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- ◆ Pekarek Dohler, S. 2000. « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives ». in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 12.Saint-Denis, Association Encrages.
- ◆ Maalouf, A.1998. *Les identités meurtrières*, Paris : Originale Grasset.
- ◆ Mangiante, J.-M. et Parpette, C., 2004, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- ◆ Porcher, L., 1994, « La civilisation », In *Revue française de la pédagogie*, n°108, Paris.

- ◆ Weber, E. 1989. *Maghreb arabe et occident français (jalons pour une reconnaissance interculturelle)*, Toulouse, Presse Universitaire du Mirail.