

Le Français des Affaires pour les cursus de Mediazione Linguistica : une approche multidimensionnelle et interculturelle

Laura Rescia

Università di Trento, Italie

Résumé : *L'insegnamento del "Français des Affaires", come quello delle lingue di specialità, ha seguito l'evoluzione delle metodologie e delle pratiche d'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Tuttavia, i problemi specifici della didattica del FA derivano da un lato dalla sfida dei corsi "professionalizzanti", affiancatisi recentemente ai corsi tradizionali dell'Università italiana, dall'altro dall'evoluzione del pubblico, i nostri studenti essendo oggi portatori di bisogni una volta inimmaginabili.*

I docenti sono stati pertanto sollecitati a riflettere sull'articolazione di corsi a obiettivi multipli, che permettano l'acquisizione di un sapere (conoscenze), di un saper fare (competenze) e di un saper essere (strategie di comportamento e di comunicazione). Inoltre, l'eterogeneità del pubblico, in particolare dal punto di vista culturale, pone il problema dell'implicito della comunicazione tra professore e studenti.

Il nostro contributo intende riflettere sull'articolazione dei corsi e sulle caratteristiche interculturali degli studenti, per giungere alla progettazione di un corso di FA per Mediatori Linguistici (livello C1).

L'évolution de l'enseignement du FA, de même que pour toute langue de spécialité, a notamment suivi l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues générales: il suffira ici de se référer à l'article de Jean Binon (2000) reconstruisant cette trajectoire à la lumière de l'histoire des méthodologies de la glottodidactique du FLE. Si l'approche communicative, notionnelle-fonctionnelle a représenté un premier moment crucial pour la transformation du paradigme traditionnel de la didactique du FA, d'autres dimensions se sont ajoutées au fil des années, dessinant un panorama résolument dynamique: l'approche lexicale, incontournable étant donné le rôle prépondérant de la terminologie, éventuellement enseignée sans négliger l'approche diachronique (Celotti, Musacchio, 2004), a été conjuguée avec le découpage domanial proposé par Kahn (1995); les apports de l'analyse du discours et des grammaires textuelles ont encore enrichi les méthodes du FA; au niveau pédagogique, les approches de l'apprentissage collaboratif et par projets ont fécondé les activités des classes, et les nouvelles technologies et les multimédias ont bien évidemment joué un rôle déterminant, multipliant les possibilités d'articulation des cours et des stratégies d'apprentissage (Rossi, 2003). Quand on pense qu'à la fin des années 70' on pouvait encore parler de « préhistoire » de l'enseignement du FA, beaucoup a été fait; cependant, d'autres voies restent à explorer, que ce soit au niveau de la conception des cours ou de celle de méthodes, d'outils sur lesquels fonder les pratiques pédagogiques. Comme l'a relevé Sagnier (2004), à partir de l'analyse des cinq méthodes du FA (FLE)¹ les plus vendues sur le marché international, elles semblent encore s'appuyer sur un fond de classicisme: si les objectifs déclarés par les auteurs sont ceux de l'acquisition d'une compétence de communication dans les situations de contacts

professionnels, les modalités sélectionnées pour parvenir à ces objectifs restent fortement colorées par l'approche notionnelle-fonctionnelle. En général, Sagnier nous signale que ces méthodes consacrent un espace considérable aux activités orales, beaucoup moins aux exercices de production écrite ; la majorité d'entre elles, ayant comme objectif la préparation aux Certificats de la Chambre de Commerce, ne sont pas exploitables par un public ayant d'autres buts; les dimensions discursives et socioculturelles y sont encore absentes ou très marginales. Pour l'ensemble des maisons d'édition de ce secteur, le risque du réductionnisme reste plutôt élevé.

Un travail de pédagogisation reste donc à faire, surtout en ce qui concerne l'arrivée du FA dans les Facultés de Lettres et de Langues Étrangères, le lieu de l'apprentissage n'étant pas une variable neutre. L'ouverture d'une pluralité de parcours à l'intérieur de ces Facultés où les disciplines économiques sont présentes, sans pourtant dominer, a entraîné la nécessité de fournir des cours de FA, souvent articulés sur des modules plutôt restreints (20/30 heures) qui s'inscrivent dans des cursus linguistiques visant à préparer des spécialistes en Langues Appliquées, devant atteindre un niveau linguistique élevé (C1-C2).

Dans ce contexte, les professeurs universitaires chargés de ces cours se voient aujourd'hui à la recherche d'un rôle qui traditionnellement ne leur appartenait pas : le lien avec le marché du travail et les entreprises est de plus en plus visé, et face aux tentatives de former les jeunes aux tâches requises par le monde du travail, les positions critiques ne manquent certes pas. D'autre part, la construction du savoir, objectif premier et traditionnel du monde académique, ne suit pas les mêmes voies ni les mêmes parcours que la construction des compétences : si pour le premier le travail d'étude et de réflexion individuelle reste fondamental, pour bâtir des compétences professionnelles, c'est l'alternance entre expérience et réélaboration de celle-ci qui joue un rôle prépondérant. Ce n'est pas un hasard si les stages ont fait leur entrée dans les programmes universitaires, dépassant les limites des parcours de formation et d'insertion professionnelle.

Nous devons à la fois – je cite Binon, et je pense en même temps à un article de Danielle Lévy (2001), – *répondre à des exigences scientifiques, mais aussi satisfaire des objectifs pratiques* : le défi actuel consiste à vérifier la possibilité de conjuguer la recherche d'un parcours de maturité intellectuelle pour les jeunes adultes qui sont nos étudiants avec l'objectif de leur faire acquérir des savoir-faire et savoir-être leur permettant une approche quasi immédiate d'une situation professionnelle conforme, autant que possible, à leur parcours d'études. Et en même temps ne pas abandonner le domaine de la recherche qui nous est attribué par notre statut universitaire.

J'ai eu l'occasion de réfléchir à ce problème, ayant été chargée de cours de FA à l'intérieur du cursus de *Mediazione Linguistica per le Imprese e il Turismo* de l'Université de Trente, proposé au sein de la Faculté de Lettres à partir de l'année universitaire 2001/02. Fortement voulu par la communauté locale, et en particulier par la Province Autonome de Trente, et inscrit à part entière dans le projet d'excellence Campus One, le cursus compte parmi ses objectifs :

- la construction d'une base culturelle et linguistique en deux langues étrangères, qui s'ajoutent à l'italien;
- une préparation générale dans les domaines économique et juridique ;
- l'acquisition de la capacité de travailler en pleine autonomie et de « inserirsi prontamente negli ambienti di lavoro ».

Ces objectifs, que nous avons extraits du règlement de notre cursus, constituent les bases du « contrat d'apprentissage » entre l'institution et les apprenants, ainsi que la base de leurs attentes.

Cette dimension, celle de l'attente, qui peut être définie comme l'état d'esprit dans lequel une personne se met en situation d'apprentissage (Defays, 2003 : 150), influence fortement les possibilités d'un parcours efficace d'enseignement. Nos étudiants s'attendent donc à un cursus à objectifs multiples, où les *savoirs* (connaissances culturelles et linguistiques) s'entrecroisent avec les *savoir-faire* (compétences appliquées aux situations professionnelles) et les *savoir-être* (stratégies de comportement efficace).

Qui sont donc nos étudiants ? Un regard rapide jeté aux données statistiques relatives à l'année universitaire 2005-2006 nous aidera à mieux les cerner: issus de parcours formatifs différenciés², la majorité (83%) est constituée de femmes âgées de 19 à 24 ans; on signale cependant un pourcentage important d'étudiants âgés de 26 à 49 ans (12%) – qui reprennent leurs études en formation continue, ou qui souhaiteraient retourner dans le monde du travail, après une période d'interruption.

Quant à leur nationalité, les données relatives à notre cursus sont explicites : si pour l'année universitaire 2001-02, inaugurant le nouveau cursus, les inscrits en première année étaient 268 dont 262 Italiens et 6 étrangers (soit 3% des inscrits), pendant la dernière année universitaire ce nombre était de 299 dont 31 étrangers, ce qui représente 11% des étudiants inscrits en première année - sur l'ensemble des inscrits aux trois années, soit 957 personnes, les étrangers représentaient 9% du total. En ce qui concerne leur provenance, les pays de l'Est européen sont les plus représentés, suivis par les ressortissants de l'U. E., les pays du Maghreb, de l'Afrique noire, de l'Amérique du Sud, tandis que l'Asie est encore peu représentée. A ce chiffre, il faudra ajouter les étudiants Erasmus, et ceux provenant du Süd Tirol, dont l'appartenance culturelle à l'aire géographique allemande est parfois très forte, jusqu'à les rendre peu compétents en langue-culture italienne. On comprend tout de suite que l'hétérogénéité de nos groupes quant à leur appartenance culturelle nous a induits à repenser nos démarches : nous partageons à ce sujet l'opinion de Christian Puren (2005), selon lequel les méthodes d'enseignement sont, elles aussi, marquées culturellement, et que ce n'est qu'avec la prise de conscience de cette connotation que nous pouvons au moins aspirer à la pratique du « co-culturel ». Naturellement, il ne suffit pas d'être en présence d'un groupe multiculturel pour pouvoir affirmer être à la recherche de l'interculturel : les quelques points de difficulté que je citerai à présent suffisent à expliciter certains « points chauds » de l'interaction professeur – étudiant à l'intérieur de nos cours.

En ce qui concerne la hiérarchie, on peut aisément remarquer que pour la plupart des étudiants italiens, la diminution de la distance hiérarchique entre professeur et étudiant est perçue positivement : en est témoin, sur les fiches d'évaluation des cours, parmi les aspects positifs du cours, le mot *disponibilità*, qui revient régulièrement lorsque le style communicatif et pédagogique se base sur la participation des étudiants, et sur l'attention au *feed-back*. Or, pour des cultures où cette distance hiérarchique est particulièrement forte et implicite dans la relation professeur-étudiant, un rapport empathique peut être perçu comme un « manque de sérieux », ou, dans le meilleur des cas, cette attitude ne facilite pas la communication ou l'expression d'idées, de sentiments, la participation active au cours.

Si l'on pense à la thématique du sexe masculin/féminin, force est de constater (à l'appui des chiffres fournis par l'OIT) que les femmes représentent encore moins d'un tiers de la force de travail en Afrique du Nord, en Asie occidentale et méridionale et en Amérique centrale. Ce pourcentage baisse fortement pour les professions « prestigieuses » : si dans les régions citées les femmes enseignantes sont relativement présentes au niveau de l'école primaire, l'Université n'offre pas beaucoup d'exemples d'emploi féminin ; les étudiants et étudiantes en provenance de ces pays peuvent parfois avoir plus de difficultés à se situer dans la relation pédagogique avec un professeur femme.

Encore plus difficile à contrôler, l'élément de l'implicite dans la communication, dans l'énoncé et surtout dans l'énonciation, pour reprendre la dichotomie de Ducrot (1972). L'allusion, le sous-entendu, la remarque ironique font appel à la capacité du locuteur de les comprendre, et ce clin d'œil permet un rapprochement : il s'agit d'une obscurité apparente qui devient au contraire un moyen de raccourcir les distances. Les quatre compétences nécessaires à un locuteur pour comprendre l'implicite ont été décrites par Kerbrat-Orecchioni (1986 : 161) : compétence linguistique, encyclopédique, logique, rhétorico-pragmatique. Or, si la compétence encyclopédique de l'énonciateur et du locuteur (ce que Rastier appelle « univers d'assomption ») n'est pas partagée, le message encodé par le biais d'un procédé d'implicite pourra être source de malentendu.

Donc, face à une situation d'apprentissage multidimensionnelle (savoir, savoir faire et savoir être) et interculturelle (pourcentage croissant au fil des années d'étudiants en provenance de cultures parfois très éloignées), nous croyons avoir identifié une possibilité de travail pertinent tant par rapport à la situation de départ de nos groupes qu'en relation aux objectifs qui sont inscrits dans le contrat d'apprentissage.

Nous avons conçu un parcours formatif où l'interculturel de la classe se pose comme ressource fondamentale pour travailler systématiquement sur la communication interculturelle en entreprise internationale. Il s'agit d'un cours expérimental de 20 heures de FA pour la première année de spécialité (niveau C1), précédé d'un cours d'initiation à la langue des affaires en 10 séances (B2, en 2^{ème} année), ainsi que d'un lectorat centré sur la langue commerciale : par conséquent, la phraséologie de base ainsi que les terminologies essentielles pour le déchiffrement des documents et pour la production de la communication d'entreprise (orale et écrite) ont déjà été acquises.

Dans cette hypothèse, le découpage en domaines est respecté, mais on aborde en parallèle les problèmes à la fois de la communication interculturelle et du management interculturel, à l'aide tant d'un ensemble de théories sur ce sujet, que d'exercices, qui se révéleront d'autant plus efficaces que la situation du groupe reproduira l'ambiance multiculturelle dans laquelle les Médiateurs Linguistiques devront travailler.

Le cours est articulé autour de trois axes (connaissances, compétences, acquis de comportement) et se développe progressivement, pour amener les étudiants à se confronter aux problèmes de l'interculturel ; ainsi, à titre d'exemple, les problèmes de la communication écrite (à distance) seront abordés avant ceux de la communication en présence, parce que si la codification écrite et formelle est plus complexe au niveau linguistique, c'est dans la communication orale que les trois savoirs se présentent le plus intrinsèquement liés, et que l'inférence du niveau analogique sur le numérique est plus forte (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971).

Après quelques séances consacrées aux aspects théoriques de la langue de spécialité et à l'analyse morphologique, syntaxique, discursive de documents authentiques, on aborde les domaines de l'importation et de l'exportation, et les problèmes liés à l'ouverture d'une filiale ou à la présence de représentants à l'étranger. En parallèle, on travaille sur les problèmes de l'interculturel, ce qui signifie :

- au niveau du savoir, réfléchir sur le concept de culture dans la vie des entreprises (d'Iribarne, 2002), sur la notion de stéréotype, sur les rapports hiérarchiques (Bollinger, Hofstede, 1987), le rapport au temps et à l'espace (Hall, 1971, 1984a et 1984b), les arguments et les tabous culturels, la notion de malentendu ;
- au niveau du savoir-faire, savoir repérer les problèmes qui relèvent des situations interculturelles non maîtrisées (Béal, 2002 ; Thörle, Müller, 2002) , ou encore savoir décoder les rapports de pouvoir ;

- au niveau du savoir-être, savoir identifier les sources du malentendu non seulement au niveau linguistique (maîtrise de la langue, transfert pragma-linguistique, conflits sur les valeurs) (Béal, 2001) mais aussi au niveau du comportement (violation de la bulle personnelle, violation des tabous, valeur des gestes).

Les outils de travail seront donc l'analyse textuelle, qui demeure la voie principale pour développer l'esprit critique chez des spécialistes de la communication, mais aussi l'analyse de cas et les jeux de rôle, qui trouveront leur efficacité dans le fait d'être vécus en groupe interculturel.

La méthode de travail interculturelle ne va pas de soi : il ne faut pas cacher que des problèmes peuvent se présenter dans la réalisation de ce projet. Premièrement, l'assiduité au cours n'étant pas obligatoire, chaque séance doit posséder une autonomie par rapport aux autres. Deuxièmement, il faudra s'attendre à des difficultés, à savoir la « banalisation » de l'élément culturel. Le professeur devrait avoir l'habitude de gérer des groupes, pour pouvoir animer efficacement les activités. En outre, la possibilité de travailler en jeu de rôles présuppose une capacité immédiate à interpréter le rôle du client ou du fournisseur « étranger » dans sa propre culture, alors que l'appropriation et la reconnaissance des stéréotypes culturels est un parcours qui nécessite du temps.

Du point de vue scientifique, par désir d'interdisciplinarité, notre approche risque l'éclectisme.

Conscients de ces dangers, nous croyons cependant que la situation et le contexte dans lesquels nous opérons nous demandent d'expérimenter des parcours inexplorés ou peu explorés, grâce auxquels la dimension humaniste de nos Facultés serait sauvegardée, sans pourtant oublier les besoins et les attentes de nos étudiants.

Annexe : Cours de 20 heures (niveau C1)

Objectifs	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être	Outils
1ère séance- Introduction au cours Langue de spécialité : la morphologie, la terminologie.	Discussion actuelle sur les langues de spécialité	Savoir identifier les caractéristiques morphologiques du lexique de l'économie, dans ses dimensions diachroniques et synchroniques.	//	Textes authentiques (documents d'entreprise et presse)
2ème séance- Importer/Exporter : les transports Langue de spécialité : aspects syntaxiques et rhétoriques	Aspects relatifs aux transports internationaux Analyse textuelle	Savoir identifier les caractéristiques syntaxiques et les stratégies discursives des textes économiques Savoir produire des textes articulés à partir d'informations simples (dépeches)	//	Textes authentiques (documents d'entreprise et presse) Répertoire de dépêches
3ème- 4ème séance S'implanter à l'étranger. La communication interculturelle en entreprise	Concept de <i>culture</i> La notion de stéréotype (culturel et linguistique) La hiérarchie, le partage du pouvoir : l'implicite dans les rapports hiérarchiques	Savoir reconnaître dans une situation d'entreprise les problèmes qui relèvent des situations interculturelles non maîtrisées Decodification/ codification des rapports de pouvoir	Reconnaissance des stéréotypes culturels Reconnaissance du relativisme dans le style de gestion et de communication d'entreprise	Analyse de cas : Fusion ou ouverture d'une filiale à l'étranger
5ème – 6ème séance Exporter/Importer. Travailler avec des clients/fournisseurs étrangers : la communication à distance	Le rapport au temps Les arguments et les tabous culturels Le malentendu (1)	La communication en exolangue ; identifier les sources du malentendu : (maîtrise de la langue/transfert pragma-linguistique/conflits sur les valeurs)		Production de documents écrits : -pour la promotion d'un produit à l'étranger -échange de mails (un même problème, plusieurs interlocuteurs et solutions) - la réclamation
7ème- 8ème séance Exporter/Importer Travailler avec des clients/fournisseurs étrangers : la communication en présence	Le rapport à l'espace et la communication non verbale	<i>Ibidem</i>	Reconnaissance du rôle de l'analogique dans la communication	Mini -cas Jeu de rôle Travailler dans un service après-vente
9ème séance- 10ème séance Travailler en équipe multiculturelle : la communication entre pairs	Reprise des concepts ci-dessus Le malentendu (2) La négociation	Savoir négocier avec des collègues / trouver un accord	<i>Ibidem</i>	Mini-cas Jeu de rôle Chercher un accord

Bibliographie

- Béal, C., 2001. « Air rage sparked by 'say please' ; sources et formes du malentendu interculturel à partir d'exemples authentiques en anglais entre locuteurs natifs et non-natifs », Actes du VIIIème Congrès de l'ARIC, Université de Genève, 24-28 septembre 2001, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>
- Béal, C., 2002. « Comment prendre en compte le rôle des préjugés dans les malentendus interculturels ? ». In Actes des journées d'études : *Analyse des interactions et interculturelité*. Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur.
- Binon, J., 2000. « Un quart de siècle d'enseignement / apprentissage de français des affaires. Du dogmatisme au pluralisme didactique ». *Romanesque*, 4, www.kuleuven.be/vlr/tijdschrift/htm
- Bollinger, D., Hofstede, G., 1987. *Les différences culturelles dans le management*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Celotti, N., Musacchio, M.T., 2004. « Un regard diachronique en didactique des langues de spécialité ». *ELA*, n°135, p.263-70.
- Defays, J-M., 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.
- D'Iribarne, Ph., et al., 2002. *Cultures et mondialisation. Gérer par-delà les frontières*. Paris : Seuil.
- Ducrot, O., 1972. *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.
- Hall, E.T., 1971, *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hall, E.T., 1979. *Au-delà de la culture*. Paris : Seuil.
- Hall, E.T., 1984a. *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.
- Hall, E.T., 1984b. *Le langage silencieux*. Paris : Seuil.
- Kahn, G. 1995. « Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques ». *Français dans le monde, Recherches et Applications*, janvier, p. 144-152.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1986. *L'implicite*. Paris : Colin.
- Lévy, D., 2001. « Statuto della ricerca e dell'insegnamento delle lingue e nuove opportunità per il francese nelle Facoltà di Scienze Politiche ». In *Prospettive della francesistica nel nuovo assetto della didattica universitaria*, Atti del Convegno Internazionale della SUSLLF a cura di G. Fabbriano Trivellino, Napoli-Pozzuoli, 13-14 ottobre 2000. Napoli : Giannini, 2001
- Puren, C., 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *ELA*, n°140, p.491-507.
- Rossi, M., 2003. « Conception et réalisation d'un module de formation en ligne – Français de l'économie ». *ISDM n°10, Spécial Colloque TICE*, octobre 2003 – article n. 83 – <http://www.isdm.org>
- Sagnier, C. 2004. « Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites », www.francparler.org/pj/fos_sagnier.rtf
- Thörle, B., Müller, A.P., 2002. « 'Parce qu'il y en a qui rament et il y en a qui glandent'. La variation stylistique et la constitution de 'subcultures' en entreprise ». In *Actes des journées d'études : Analyse des interactions et interculturelité*. Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D., 1971. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.

Notes

¹ Les titres exacts des méthodes qu'elle a examinées sont : *Objectif entreprise*, (1992) Hachette, *Scénarios professionnels* (1994) CLE International, *Comment vont les affaires* (2000) Hachette, *Affaires à suivre* (2001) Hachette, *Français.com* (2002) CLE International.

² Pour l'année universitaire 2005/06, sur 295 étudiants inscrits en première année, 102 provenaient de lycées professionnels (différentes filières), 68 de lycées linguistiques, 55 de lycées techniques, 36 de lycées scientifiques, 20 de lycées pédagogiques, 14 de lycées classiques.