FORMER LES ETUDIANTS A LA DIVERSITE CULTURELLE

Dr. Roxana-Magdalena Bârlea
Académie d'Etudes Economiques de Bucarest
www.roxana.birlea.ro

Abstract: The present study presents some basic ideas in teaching foreign languages regarding the introduction of cultural diversity elements. We are trying to explain what socio-cultural content of a foreign language course is and what classroom techniques we need to use in order to introduce it effectively, particularly to facilitate a better insertion of students in the work field and a faster adaptation to the (foreign) company's culture where they are working.

Keywords: intercultural communication, socio-cultural competences, socio-cultural contents, business culture, cultural diversity.

Dans cet article nous nous proposons d'énoncer quelques idées de base de la formation des étudiants à l'interculturel, y compris dans un milieu de travail multiculturel. Nous appuyons nos opinions théoriques sur des éléments pratiques issus de notre expérience en tant qu'enseignante de français sur objectifs spécifiques.

Nous abordons notamment l'enseignement de ce qu'on appelle la *compétence socioculturelle* et des *contenus socioculturels*. La *compétence* est la capacité de l'apprenant à identifier certaines différences culturelles, à les interpréter de manière personnelle, en mobilisant toutes ses connaissances, quelle que soit leur source d'acquisition et, enfin, à mettre en pratique certaines informations qu'il détient sur la culture de l'autre, lorsqu'il se trouve en situation d'interaction directe. En d'autres mots, "la *compétence culturelle* [est] la capacité à anticiper les malentendus" (Le Berre, 1995: 7). Cela veut dire qu'il faut aborder non seulement la question "quel socioculturel enseigner ?", mais aussi "comment le rendre opérationnel ?", surtout dans le contexte de l'enseignement roumain qui est encore plutôt théorique que pratique, à notre avis.

BDD-A4097 © 2009 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:32 UTC)

En d'autres mots, les étudiants doivent apprendre à reconnaître chez leurs collègues de travail une valeur ou un comportement culturellement marqués, à les comprendre, à les respecter et à s'y adapter, dans le but de pouvoir collaborer avec ceux-ci.

Dalliès (2007) considère même que "surmonter les difficultés culturelles" est l'un des objectifs généraux de l'enseignement et qu'il faut repenser et adapter les techniques d'enseignement à cet objectif.

Nous voudrions préciser qu'en réalité la compréhension et le respect de l'autre n'est pas seulement une question inter-culturelle, mais également intra-culturelle. On a toujours besoin d'observer les autres, placer dans un contexte plus complexe chaque comportement et éviter les généralisations.

En didactique, il s'agit de toutes les théories autour de la notion d'*altérité*, adaptées à l'enseignement de la langue professionnelle, transformés en techniques de didactique et matérialisées dans des activités de classe, afin d'aider les apprenants à mieux s'insérer dans un milieu professionnel multiculturel.

Aux années '50 – '60, enseigner la "culture" signifiait enseigner la littérature; plus tard on fait appel à des disciplines telles que l'ethnologie, la sociologie, l'anthropologie culturelle et sociale, l'histoire, etc. Aux années '80 on parle déjà de règles socioculturelles et stéréotypes[1].

Les tendances actuelles en ce qui concerne l'enseignement du *socioculturel* sont celles qui prennent comme point de départ le *Niveau Seuil* et le *CECRL*. Un ouvrage intéressant dans ce sens est Byram, Zarate, Neuner, 1997. Les auteurs le définissent ainsi:

"Un apprenant ayant une *compétence socioculturelle* sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle, ce que nous appellerons (…) "conflit". Nous proposons que ces éléments soient davantage intégrés au contenu formatif et aux procédures d'évaluation" (Byram, Zarate, Neuner, 1997: 14).

Dans les filières économiques on enseigne par exemple le fameux concept de "culture d'entreprise"[2], abordé notamment en langues des affaires. Comme les lieux de travail sont "caractérisés par des situations

[1] Pour un passage en revue plus détaillé de la notion de contenu socioculturel, cf. Bârlea (2009).

[2] Les « savoirs sur les comportements au travail » (Lehmann, 1993: 13).

BDD-A4097 © 2009 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:32 UTC)

communicatives où circulent des documents "fortement ritualisés" (Challe, 2000), (…) la culture d'entreprise se manifeste à travers des situations et des discours qui ne relèvent pas exclusivement de l'activité professionnelle au sens strict" (Magniante et Parpette, 2004: 57-58). Les auteurs font un inventaire assez large des situations comprises dans la notion de culture d'entreprise: relations entre cadres, textes à usage interne, relations hiérarchiques, relations syndicales, actions du comité d'entreprise, documents de gestion des demandes personnelles des employés, etc.

Malheureusement, sous l'étiquette de "culture d'entreprise" on étudie souvent des théories très générales, comme, par exemple, celle de Hall sur le comportement dans les affaires internationales[3], qui portent sur le non-verbal, la proxémique, l'organisation de l'espace du travail, les valeurs attachées au temps, etc. Ce type d'ouvrages est, certes, très utile, mais, à notre avis, ils devraient être utilisés plutôt comme bibliographie supplémentaire à un cours de FOS. Nous avons déjà mentionné les dangers de l'utilisation de ces théories en classe. Une solution possible serait de les corréler avec des cas particuliers à travers un document authentique qui se limite à un seul aspect ou bien avec des moments de l'expérience personnelle des apprenants et les exploiter plutôt comme point de départ d'une réflexion individuelle de chaque participant au cours, que comme des données immuables.

Mais la culture professionnelle étrangère n'est qu'une suite naturelle et spécialisée de la culture nationale de l'autre. Afin d'y avoir accès, il faut s'intéresser aux valeurs de l'autre, aux contextes socio-historiques qui ont déterminé certaines habitudes, etc. C'est-à-dire ne pas attendre des solutions toutes faites à des problèmes professionnels ponctuels, mais s'ouvrir à l'autre, la réalité étrangère à travers des moyens des plus divers: les média, le cinéma, la musique, etc.

Toutes ces définitions répondent plutôt à la question "*quoi* enseigner ?" lorsqu'il s'agit de *compétence socioculturelle.* A nôtre avis, la question "comment l'enseigner ?" est encore plus complexe.

Parfois, le *socioculturel* est la compétence la plus importante en FOS, au détriment du linguistique, par exemple. Car il est moins important que le professionnel forme correctement un certain temps verbal qu'il mette en pratique certaine règles de conduite associée à un certain contexte

[3] E. T. Hall et M. Reed Hall, *Guide de comportement dans les affaires internationales* (Allemagne, Etats-Unis, France), Editions Seuil, 1990.

BDD-A4097 © 2009 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:32 UTC)

(comme, par exemple, les codes de politesse). A notre avis, il faut tout d'abord partir de l'analyse des besoins, faite en détail en début d'apprentissage et complétée de façon dynamique tout au long de la période de formation. Ensuite, il faut formuler des objectifs et des contenus bien précis pour la séquence d'enseignement[4], en limitant, en dosant de façon optimale la matière à enseigner.

Comment faire acquérir cette compétence dans le cadre d'un cours de FOS ? Pour y répondre, nous commençons par signaler que souvent la *compétence socioculturelle* se réduit à un paquet de clichés liés à un certain peuple, servis tel quels aux apprenants; c'est la façon la plus facile à remplir une heure de cours, à séduire les apprenants avec des "exotismes" et de ne rien leur enseigner[5] ! Cette méthode ne fait pas réfléchir, n'ouvre pas les esprits à l'altérité, mais, au contraire, creuse d'avantage l'abîme entre "nous" et "les autres". Boyer et al. (2001: 72-73) expliquent que l'apprenant, au moins au début de sa formation, est plus ou moins "prisonnier (…) des filtres de sa propre culture, qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'autre culture"; il est aussi "prisonnier de ses systèmes de valeurs, de représentations culturelles qui souvent lui offrent des attitudes toutes prêtes à l'égard du peuple dont il apprend la langue" (idem). La solution que les auteurs cités (qui renvoient aussi à Beacco, 2000) envisagent est d'"'aller vers le plaisir d'altérité", dans le cadre d'une démarche contrastive, qui fait polémiquer les cultures:

"Cette démarche doit susciter systématiquement chez les apprenants la production d'hypothèses interprétatives, face à des documents aussi variés que possible, "authentiques" bien entendu. L'enseignant doit être non

[4] Neuner (1997: 57) l'explique très bien: « il est malaisé de définir un fonds commun de thèmes socioculturels - autrement dit, un ensemble de thèmes susceptibles de s'appliquer à *tous* les publics visés. La sélection du contenu socioculturel dépend, d'une part, des objectifs globaux que l'on se propose d'atteindre (pragmatiques, objectifs, affectifs) et, d'autre part, des traits propres au groupe d'apprenants (besoins, intérêts, attitudes, aptitudes, niveau de connaissances et expérience du pays étranger, etc.) ». L'auteur propose par la suite (p. 76-77) des critères de sélection du contenu socioculturel dans le cadre d'un curriculum: des critères centrés sur la matière (institutions, hauts faits culturels), sur l'apprenant (différences par rapport à sa propre culture, intérêts particuliers de groupes ou d'individus, connaissances dont il a besoin pour mener des interactions avec les représentants de l'autre culture).

[5] Nous pouvons donner ici comme exemple les célèbres styles de négociations, caractéristiques à chaque peuple, pratiquement inutiles dans certains contextes bien précis…

BDD-A4097 © 2009 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:32 UTC)

pas celui qui explique tout, mais celui qui aide à formuler les interprétations et à les mettre à l'épreuve" (idem).

Autrement dit, il est plus important de poser de questions que d'y trouver des réponses claires, précises, uniques… Plusieurs activités de classe (tournant surtout autour de la production orale) peuvent servir à ce but. L'analyse d'extraits de journaux, dont l'étudiant doit discuter certaines références, ou les projets des apprenants qui doivent aboutir à un produit final "français" n'en sont que quelques exemples. Les critères d'évaluation de classe sont parfois difficiles à formuler, c'est pour cela qu'il ne faut pas oublier que l'objectif final est le transfert de connaissances dans une situation réelle de communication avec un étranger.

Les connaissances de spécialité des apprenants rencontrent les connaissances de l'enseignant sur le domaine culturel, cette rencontre constituant un vrai travail de découverte, de formulation et de validation d'hypothèses interprétatives, de constitution de cette compétence qui ne sera jamais la même pour tous les apprenants, même s'ils font partie du même groupe, car cette méthode leur permet de l'individualiser en fonction de leurs besoins.

Au moins une des caractéristiques claires du FOS est que les apprenants sont conscients de leurs besoins communicatifs professionnels, leurs modalités d'apprentissage et leurs centres d'intérêt; qu'ils ont une perspective ouverte sur ce que signifie le processus d'enseignement / apprentissage, qu'ils comprennent le sens du mot "spécifique" dans ce contexte (donc qu'ils ne s'attendent pas à tout apprendre). Et s'ils ne le sont que partiellement, ici intervient le rôle de l'enseignant qui doit leur expliquer tous ces principes dès le début et continuer à avoir un dialogue à ce sujet avec eux tout au long de la formation. Nous considérons que l'enseignant doit être réaliste et se proposer à enseigner peu et d'ouvrir plusieurs pistes de réflexion que les apprenants puisse suivre en fonction de leurs intérêts:

"Une telle sélection de thèmes socioculturels au niveau élémentaire permet à l'apprenant de s'identifier, de prendre un intérêt affectif et humain. Elle l'aide à intérioriser la culture étrangère et à créer des images mentales qui comportent à la fois des éléments affectifs et cognitifs de l'apprentissage intensif et stimulent l'intérêt affectif, la réflexion et la discussion sur le pays étranger." (Neuner, 1997: 78)

L'auteur que nous venons de citer parle aussi du choix des *contenus socioculturels* en fonction des niveaux des apprenants. Comme en FOS on

BDD-A4097 © 2009 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:32 UTC)

n'a pas le temps pour une progression linéaire des contenus (partant de la vie quotidienne et des "phénomènes culturels qui contribueront à élargir les connaissances et les expériences socioculturelles immédiates de l'apprenant" (idem), on doit introduire les thèmes professionnels dès les niveaux A1/A2, en faisant appel à la langue maternelle et à des explications beaucoup plus détaillées des supports du cours.

En tant qu'activités de classe, nous considérons que les apprenants doivent être exposés au maximum à la culture de l'autre. Evidemment, le contact direct avec des "étrangers" est la situation idéale. Les devoirs qui déterminent les étudiants à sortir de la classe, de la simulation, de la situation qui sert uniquement à apprendre sont très utiles dans ce sens. Ils doivent chercher eux-mêmes, directement à la source, des informations liées aux certaines réalités françaises.

Une autre activité très utile est constituée par les discussions en classe à partir de certaines situations, textes, images ou vidéos qui présentent qui ont comme sujet la communication interculturelle. L'enseignant – modérateur doit prendre le temps à comprendre les représentations des apprenants, à leur apprendre à relativiser leur point de vue, à comprendre le contexte plus large de certains comportements.

En enseignant le roumain à des Français travaillant à Bucarest, nous nous sommes confrontée avec de nombreuses questions d'incompréhension du contexte d'un certain comportement. Par exemple, les nouveau-venus Français dans une certaine entreprise franco-roumaine essayaient de comprendre pourquoi leur collègues Roumains continuaient à apporter leur sandwich chaque jour au travail, tandis que le repas à la cantine de l'entreprise était subventionné et parfois coûtait presque autant que repas emporté de chez soi. Une discussion entre collègues du même bureau (Roumains et Français) sur les habitudes alimentaires, plus les impressions des collègues Français qui étaient en Roumanie depuis plus longtemps, a aidé tout le monde à tirer sa propre conclusion. Cette conclusion était évidemment à vérifier et à éventuellement modifier plus tard, le rôle de l'enseignant étant notamment à empêcher les généralisations.

Le travail avec des extraits de média étrangers est incontournable. Les réalités socio-économiques, les implicites derrière les articles de presse ou les discussions télévisées constituent une source très riche de contenu socioculturel à accumuler.

BDD-A4097 © 2009 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:32 UTC)

Pour conclure, nous dirions que la préparation des étudiants à la diversité culturelle ne se fait en aucun cas en leur présentant des généralisations ou un point de vue subjectif d'un observateur (qu'il soit l'enseignant ou l'auteur d'un texte sur un aspect de l'interculturel, par exemple). Nous considérons qu'il faut partir des situations concrètes d'interculturel, à analyser et discuter en classe; chaque apprenant en tirera sa propre conclusion, sachant que cette conclusion est dynamique, qu'elle va évoluer en fonction de son expérience interculturelle.

Le rôle de l'enseignant est d'éduquer le goût à l'altérité et de faire comprendre aux étudiants qu'au-delà des solutions toutes faites à des problèmes de collaboration professionnelle, il y a tout un univers culturel à découvrir derrière les comportements professionnels. Cet univers peut être compris et peut enrichir l'individu uniquement s'il est ouvert et s'il réussit à trouver le temps pour lire, écouter, observer les "étrangers", non seulement dans des situations strictement liées au travail.

BIBLIOGRAPHIE

BARLEA, Roxana-Magdalena, 2005, "La didactique du français des affaires: Anciennes questions, nouvelles réponses", in *Buletin Stiinţific Nr. 2,* Bucureşti, Editura ASE.

BARLEA, Roxana-Magdalena, 2009, "La compétence socio-culturelle dans l'enseignement du français sur objectifs spécifiques", in *Dialogos 18,* Bucureşti, Editura ASE (à paraître).

BEACCO, Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles de l´enseignement*, Paris, Hachette, FLE.

BENAVADA, 1983, *La compétence culturelle dans la compétence de communication,* biennale civilisation – communication de l'Alliance française, Buenos Aires.

BYRAM, Michael; ZARATE, Geneviève, NEUNER, Gerhard, 1997, *La compétence socioculturelle dans l´apprentissage et l´enseignement des langues*, Editions du Conseil de l´Europe.

BOYER H., BUTZBACH-RIVERA, M., PENDANX, M., 2001, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère,* Paris, Clé International.

CAMBRIA, Antonella, 2003, "L'interculturel dans le Cadre européen Commun de Référence", in *Hyperbul, No. 7,* (revue en

BDD-A4097 © 2009 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:32 UTC)

ligne du Service Culturel de l'Ambassade de France en Italie).

CHALLE, O., 2002, *Enseigner le français de spécialité,* Paris, Ed. Economica.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangères et seconde,* Grenoble, PUG.

CYR, P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage,* Paris, Clé International.

LE BERRE, Marie-Bernadette, 1995, *UE: Compétence culturelle et didactique des cultures*, Grenoble, CNED.

LEHMANN, Daniel, 1993, *Objectifs Spécifiques en langue étrangère,* Paris, Hachette-Livre.

MAGNIANTE, J.-M., PARPETTE, C., 2004, *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours,* Paris, Hachette-Livre.

PORCHER L. (coordonnateur), 1992, *Les auto-apprentissages,* Paris, Hachette.

PUREN, Christian, 2002, "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle", in *Les Langues modernes*, n° 3/2002.

ROBERT, J.-P., 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE,* Paris Ophrys.

SIMARD, C., 1997, *Eléments de didactique du français langue première,* Montréal, Editions du Renouveau Pédagogique. Ch. 4, p. 63.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000, Conseil de l'Europe, Didier.

BDD-A4097 © 2009 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:00:32 UTC)