



HAL
open science

Mise en place d'îlots d'apprentissage à visée actionnelle par la sensibilisation culturelle dans une école professionnelle commerciale suisse-allemande

Aurélia Sanchez Sporri

► To cite this version:

Aurélia Sanchez Sporri. Mise en place d'îlots d'apprentissage à visée actionnelle par la sensibilisation culturelle dans une école professionnelle commerciale suisse-allemande. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01630392

HAL Id: dumas-01630392

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01630392>

Submitted on 7 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Mise en place d'îlots d'apprentissage à visée actionnelle par la sensibilisation culturelle dans une école professionnelle commerciale suisse-allemande

Nom : SANCHEZ

Nom de naissance : SPORRI

Prénom : Aurélia

N° étudiant : 10486915

Sous la direction de Catherine CARRAS

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2016-2017

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

C'est avec plaisir et une profonde gratitude que je souhaite remercier les personnes qui m'ont soutenues et aidées lors de la rédaction de ce présent mémoire.

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Catherine Carras pour avoir accepté de diriger ce mémoire et pour ses précieux conseils et ses critiques constructives dans le cadre de cette étude.

Ensuite, mes remerciements vont vers ma maîtresse de stage, Madame Dagmar Butler, directrice pédagogique du HSO KV College, qui m'a accompagnée tout au long du stage et qui m'a témoigné sa confiance à tout moment. Je souhaite aussi la remercier pour sa disponibilité.

Enfin, je remercie avec gratitude mon compagnon et Adi pour m'avoir accompagnée, encouragée et soutenue pendant la rédaction de ce mémoire.



DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : SPORRI SANCHEZ.....

PRENOM : Aurélia.....

DATE : 28.05.2017.....

SIGNATURE : 

SOMMAIRE

Introduction	7
Partie1 – CONTEXTE GÉNÉRAL ET PROBLÉMATIQUE.....	9
1.1 PRÉSENTATION DU TERRAIN DE STAGE ET DE LA MISSION	9
1.1.1. L'ÉTABLISSEMENT : HSO WIRTSCHAFTSSCHULE SCHWEIZ.....	9
1.1.1.1 Les infrastructures	10
1.1.1.2 Les acteurs humains	11
1.1.2 LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE	15
1.1.2.1 La formation d'employé(e) de commerce CFC	17
1.1.2.2 Le programme	20
1.1.3 LE CAS DU HSO KV COLLEGE.....	23
1.1.3.1 LE CAS PARTICULIER DU FRANÇAIS AU HSO KV COLLEGE	24
1.1.4. QUELLE APPELLATION DU CHAMP D'ENSEIGNEMENT ?	27
1.2 CHOIX DU SUJET	29
1.2.1 LA COMMANDE INITIALE DE STAGE.....	30
1.2.2 ANALYSE DU CONTEXTE ET DES BESOINS.....	34
1.2.3 LES BESOINS DE L'INSTITUTION ET DES APPRENANTS.....	35
1.2.4 LA PROBLÉMATIQUE	36
Partie 2 – Le cadre méthodologique	37
2.1 LE CADRE THÉORIQUE.....	37
2.1.1. LE CONCEPT DE CULTURE	37
2.1.1.1. Histoire et définition de la notion de culture	37
2.1.1.2. Caractéristiques de la culture	38
2.1.1.3. L'enseignement de la culture sous l'approche interculturelle	39
2.1.2. LA NOTION D'INTERCULTUREL	39
2.1.2.1 Pourquoi opter pour l'interculturel ?	40
2.1.2.2. La perspective interculturelle	42
2.1.2.3. La communication interculturelle	45
2.1.3. L'INTÉGRATION DE L'ASPECT INTERCULTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE	45
2.1.4. L'INTÉGRATION DE L'ASPECT INTERCULTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ OU À VISÉE PROFESSIONNELLE	50
2.1.5. LE CAS DES APPRENANTS DU HSO KV COLLEGE : DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS INTÉGRANT L'ASPECT INTERCULTUREL	53
Partie 3 : Mise en œuvre et démarche méthodologique.....	62
3.1 LA MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE POUR LA CONCEPTION DES ÎLOTS D'APPRENTISSAGE	62
3.1.1 LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE : LA RECHERCHE-ACTION	62
3.2 LES OUTILS DE RECHERCHE :	63
3.2.1 L'ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DIAGNOSTIQUES	69
3.2.2. CONSTATS : LE PUBLIC SPÉCIFIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS AU HSO KV COLLEGE	73
3.2.2.1 Les caractéristiques des apprenants et le manque de motivation	74

3.2.3. RAISONS DU MANQUE DE MOTIVATION	77
3.2.4. OBJECTIFS :	78
3.2.5. L'ENSEIGNEMENT PAR LA SENSIBILISATION CULTURELLE ET L'ÉLABORATION DE TÂCHES ACTIONNELLES POUR LES ÎLOTS D'APPRENTISSAGES.....	79
3.2.6 OBJECTIFS, ATTENTES ET BESOINS	79
3.3. APPLICATION : CRÉATION ET ÉLABORATION DES ÎLOTS D'APPRENTISSAGES	80
3.3.1. L'ORGANISATION DE L'ÎLOT	80
3.3.2. LE CONTENU ET LA PRÉSENTATION	80
3.3.3. L'INTÉGRATION DANS LE PROGRAMME.....	84
3.3.4. COMMENT ENSEIGNER LA CULTURE ?	84
Partie 4 : ÉVALUATION ET PERSPECTIVES.....	87
4.1 OBSTACLES RENCONTRÉS.....	87
4.2. BILAN DES OBJECTIFS	88
4.2.1 LES OUTILS D'ÉVALUATION	88
4.3 LES PERSPECTIVES DE LA SENSIBILISATION CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS... 92	
CONCLUSION	93
Bibliographie	95
Table des annexes.....	100
Sigles et abréviations utilisés.....	173
MOTS-CLÉS.....	174
RÉSUMÉ.....	174
KEY-WORDS	174

Introduction

Le présent mémoire a trait à mon stage de Master II, FLE professionnel à la HSO Wirtschaftsschule Schweiz, de février 2016 à juin 2016. Le sujet d'étude a été basé sur les apprenants du HSO KV College de la HSO Wirtschaftsschule Schweiz, une école professionnelle commerciale à Zurich, en Suisse, où j'enseigne le FLE et l'anglais depuis plus de six ans. L'école offre une formation professionnelle commerciale initiale à des adolescents ayant plus de 16 ans et à des jeunes adultes en formation post-obligatoire¹ et délivre des diplômes fédéraux.

L'objectif de l'apprentissage est de pouvoir passer le DFP B1² à la fin de la formation « scolaire », notamment au bout de deux ans. À la troisième et dernière année, les apprenants partent en stage en entreprise.

S'agissant d'une école professionnelle privée, nous accueillons des jeunes qui, pour diverses raisons, n'ont pas trouvé de place d'apprentissage classique qui s'inscrit en Suisse dans un système de formation duale composé de cours d'une part et du travail en entreprise d'autre part.

J'ai constaté depuis mon arrivée il y a six ans un décalage frappant d'un côté entre les objectifs imposés par la formation, l'examen final et les attentes professionnelles et d'un autre entre l'état réel des compétences linguistiques et du manque de motivation pour l'apprentissage du français qui sont assez commun dans cette partie de la Suisse alémanique.

L'enjeu consiste donc à enseigner le français commercial à des jeunes suisses allemands sans expérience professionnelle, et qui sont peu motivés à approfondir leurs maigres connaissances en français. En vue d'atteindre cet objectif, ma tâche revient à créer du matériel pédagogique pour des « îlots d'apprentissages » en s'appuyant sur l'ordonnance de formation professionnelle initiale d'employé de commerce 2012³ qui prévoit, mis à part des cours traditionnels, six îlots d'apprentissages basés sur une méthode actionnelle, dont le but est de reproduire des situations langagières « réelles » dans un contexte commercial.

¹ Au terme de la scolarité obligatoire qui dure onze ans jusqu'à l'âge de 16 ans, la poursuite de la formation s'effectue dans les différentes voies de la formation post-obligatoire, aussi appelé degré secondaire II (formation générale, formation professionnelle, hautes écoles).

² Diplôme de français professionnel B1. Il certifie une compétence au niveau B1 à communiquer en français dans un contexte professionnel.

³ Cette ordonnance émane du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)

Si le manuel officiel propose déjà des activités pour chaque « îlot d'apprentissage », il faudra toutefois les adapter ou en créer de nouvelles plus originales afin de motiver les apprenants.

Ayant constaté lors des réponses aux questionnaires diagnostiques au début du stage un manque réel de motivation pour apprendre le français, accompagné de représentations sur le français, les francophones et les pays francophones plutôt négatives, liées aussi au manque de connaissances sur le monde francophone et donc au manque d'identification avec cette culture, j'ai décidé de réorienter les îlots d'apprentissage vers la sensibilisation culturelle. J'ai donc essayé de relier chaque îlot d'apprentissage à un sujet qui porte sur l'interculturel ou la culture proprement dite, tout en essayant de respecter, parfois dans un sens plus large les sujets prédéfinis par l'Ordonnance.

Le but de ma démarche consiste donc à motiver les apprenants par la sensibilisation envers les différences culturelles à travers les îlots d'apprentissages. D'où l'intérêt de la problématique suivante :

La sensibilisation culturelle par des tâches actionnelles favorise-t-elle la motivation pour l'apprentissage du français commercial auprès d'adolescents Suisse-allemands ?

Afin d'en connaître la réponse, le contexte général et la problématique seront abordés en premier lieu. Ensuite, le cadre méthodologique sera présenté en mettant en évidence les références théoriques sur lesquelles le travail s'est basé. Puis, la mise en œuvre de la démarche sera exposée en mettant en avant les outils utilisés. Enfin, une évaluation des réalisations sera réalisée avec une présentation des perspectives de la sensibilisation culturelle dans l'enseignement du français.

Partie1 – CONTEXTE GÉNÉRAL ET PROBLÉMATIQUE

1.1 Présentation du terrain de stage et de la mission

La problématique de cette étude étant étroitement liée au contexte dans lequel le stage s'est déroulé, il est d'abord question du fonctionnement de l'école et du système scolaire dans lequel elle s'intègre. Nous analyserons par la suite les besoins de l'institution et plus particulièrement des apprenants qui ont motivé le choix de la problématique, avant d'exposer la démarche méthodologique.

1.1.1. L'établissement : HSO Wirtschaftsschule Schweiz

La HSO Wirtschaftsschule Schweiz, établissement privé créé en 1954, est un groupe de formation initiale et continue qui se base sur le modèle concentré⁴ du système d'éducation dual.

Le groupe comprend plusieurs écoles de commerce, dont le « KV College », une école de formation professionnelle commerciale initiale (« KV⁵ » en Suisse alémanique et « EPC⁶ » en Suisse romande), la « HSO Handelsschule Vollzeit », une école de commerce de formation continue pour de jeunes professionnels ainsi que diverses formations qui offrent entre autres aussi des Licences ou Master en économie à la « HSO Kaderschule »⁷ et à la « HSO Executive ».

La HSO Wirtschaftsschule Schweiz exerce ses activités sur neuf sites en Suisse alémanique : Zurich Oerlikon et Zurich Altstetten, Lucerne, Berne, Bâle, Thoune, Baar, Rapperswil et Aarau et compte environ 3000 étudiants.

Mon stage s'étant déroulé sur mon lieu de travail, à l'école professionnelle commerciale initiale, au HSO KV College, je ne présenterai que cette filière-là. Le reste des

⁴ Dans le modèle concentré, la formation en école est complétée par un stage de longue durée en entreprise. Il s'oppose au modèle intégré, qui propose une formation simultanée en entreprise sous le statut d'apprenti et de cours suivis à l'école professionnelle.

⁵ Kaufmännisch (dans le contexte de formation initiale : « kaufmännische Lehre », traduit par EPC (école professionnelle commerciale en Suisse romande)

⁶ École professionnelle commerciale (dans le contexte de la formation initiale : « apprentissage commercial »

⁷ École de formation des cadres

écoles n'a pas fait l'objet d'une recherche ou mise en œuvre d'un dispositif pédagogique. Le français n'y est d'ailleurs que peu enseigné.

Ma mission s'est effectuée à la HSO Wirtschaftsschule Schweiz à Zurich Oerlikon, au siège de l'école. Bien que l'école professionnelle commerciale initiale, dénommée HSO KV College par la suite, soit une institution privée, elle dépend, sur le plan cantonal, du « Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) », Direction générale de l'enseignement post-obligatoire pour les lycées et écoles professionnelles.

Le MBA est rattaché au Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), et, au niveau fédéral, au Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). Le HSO KV College n'est actuellement présent que sur les sites de Zurich Oerlikon, Lucerne, Berne et Thoune. Vu que l'école poursuit une politique d'expansion assez agressive depuis son rachat par le groupe Vantage Education, il est possible que le HSO KV College puisse aussi s'implanter sur les autres sites.

1.1.1.1 Les infrastructures

Le HSO KV College est situé tout près de la gare de Zurich Oerlikon, au rez-de-chaussée d'un bâtiment moderne qui abrite les facultés de communication, de psychologie et de linguistique numérique de l'université de Zurich.

L'école dispose au total de 24 salles de classe, dont une grande salle réservée pour des examens ou des événements divers ainsi que de six salles d'ordinateur, destinées aux cours de ICA⁸, mais qui peuvent être réservées pour d'autres cours selon les disponibilités. Les salles de classe ont une capacité de 20 à 30 étudiants. L'école dispose aussi de quatre petites « salles d'étude » allant de trois à cinq places qu'apprenants et enseignants peuvent réserver à leur gré.

Un grand foyer, dénommé « lounge » avec de longs bancs longeant des tables en bois, des tables hautes type bar, des distributeurs et un micro-onde fait figure d'espace de détente. Cet espace n'est pourtant pas en mesure d'accueillir tous les apprenants, notamment pendant les pauses déjeuner. Il est par contre également utilisé comme espace de travail par les enseignants qui, lors de travail de groupe ou autonome, envoient leurs apprenants y étudier par moments.

⁸ Information, Communication et Administration

Les équipements en classe viennent d'être renouvelés et ils incluent un tableau blanc, un paperboard et un vidéo-projecteur dans chaque salle. Des feutres de différentes couleurs pour le tableau et une télécommande pour le vidéo-projecteur sont aussi à disposition des enseignants.

Toute l'école dispose d'un accès Internet wifi. Si l'on souhaite travailler sur ordinateur, on a le choix entre les salles d'informatique (pas toujours libres) et deux ordinateurs portables avec enceintes acoustiques que l'on peut réserver au secrétariat. Les enseignants disposent aussi de onze radios avec lecteurs CD que les professeurs en langues étrangères utilisent souvent pour la compréhension orale.

Les classes comptent 25 apprenants maximum. Dans les profils où le français n'est pas obligatoire, on se retrouve souvent avec de petits groupes en classe de français, allant de cinq à quinze apprenants.

1.1.1.2 Les acteurs humains

Les enseignants

L'école de Zurich Oerlikon emploie environ 250 enseignants pour toutes les filières. La filière HSO KV College, tous profils confondus, compte environ 70 enseignants. L'équipe de français n'intègre que neuf enseignants, dont un responsable pédagogique.

Elle se répartit sur les sites de Zurich Oerlikon, Lucerne, Berne et Thoune, lieux d'implantation du HSO KV College. À Zurich Oerlikon, il y a 5 enseignants. Mis à part les responsables pédagogiques, tous les enseignants sont payés à l'heure.

Les enseignants ne connaissent que deux ou trois semaines avant la rentrée le nombre d'heures qui leur a été attribué, ce qui crée une certaine insécurité financière et préconise la cumulation d'emplois dans d'autres écoles. Malgré ces circonstances quelques peu instables, tous les professeurs ont une ancienneté d'au moins 6 ans et connaissent parfaitement le fonctionnement de l'école et de ses acteurs.

La direction

L'équipe pédagogique dépend du maître pédagogique de la filière de la formation professionnelle de commerce et du proviseur. Le maître pédagogique s'occupe

des contenus des cours (curriculum, projets pédagogiques divers etc.) qu'il élabore avec les responsables pédagogiques respectifs.

Le proviseur est responsable de l'organisation (emplois du temps des classes et des professeurs, examens, inscriptions, placements d'apprenants, règlement de problèmes venant des apprenants ou de l'équipe pédagogique etc.).

À la tête de la filière du HSO KV College se trouve un directeur, qui s'occupe surtout de la gestion de l'école. Il répond au Directeur de l'ensemble de l'école HSO Wirtschaftsschule Schweiz qui à son tour dépend des actionnaires et des PDGs du groupe Vantage Education.

Deux responsables de la gestion des stages s'occupent de recruter des entreprises prêtes à collaborer avec l'école et à accueillir des apprenants et de placer ceux-ci dans les entreprises spécifiques.

Diverses assistantes et assistants secondent la direction. Dans l'équipe des dirigeants et du secrétariat, une fluctuation d'effectif assez importante a eu lieu ces deux ou trois dernières années, due d'un côté à une restructuration après le rachat de l'école, et d'un autre côté à un mécontentement latent de la part de ces derniers à cause d'un ressenti de « rigidité » des structures politiques de l'école, à laquelle on reproche de se préoccuper plutôt du rendement que d'agir sur la base d'un souci de pédagogie.

Afin de modifier favorablement le décalage entre la réalité pédagogique vécue par les enseignants et celle de la direction, le nouveau directeur a décidé « d'obliger » toute l'équipe dirigeante à proportionner des cours et à rattraper quelques formations pédagogiques si besoin est. En effet, seule une minorité de l'équipe dirigeante dispose d'une formation pédagogique. Cela se ressent parfois dans les prises de décision qui n'opèrent pas toujours dans un sens « pédagogique ». Il va sans dire que cela a créé quelques chamboulements au sein de l'équipe pédagogique et de la direction.

Les apprenants

Environ 350 apprenants suivent des cours au HSO KV College à Zurich. Cette formation s'adresse à des jeunes qui ont terminé leur scolarité obligatoire ou qui souhaitent entreprendre une deuxième formation et qui n'ont soit pas trouvé de place d'apprentissage classique qui s'inscrit dans un système de formation dual à modèle intégré ou soit qui

décident de repousser l'entrée immédiate dans le monde du travail. La moyenne d'âge au HSO KV College est d'environ 18 ans.

Le public cible : des jeunes sans place d'apprentissage souhaitant suivre un apprentissage d'employé(e) de commerce

Le HSO KV College répond à un besoin bien réel de la société suisse : offrir une place de formation dans le système de formation professionnelle initiale, et plus spécifiquement pour le métier « employé(e) de commerce », à des jeunes qui n'ont pas de place d'apprentissage. L'école offre une formation professionnelle initiale qui s'inscrit dans le modèle concentré.

En d'autres mots, pendant les deux premières années les apprenants suivent une formation scolaire qui est complétée par un stage en entreprise de douze mois. Le slogan de l'école du HSO KV College « Witercho mit HSO » qui pourrait se traduire par « Avancer avec la HSO » suggère que le HSO KV College présente une alternative valable au système d'apprentissage dual classique. Certes, le HSO KV College n'est pas la seule école de ce type sur le marché et la concurrence y est importante. L'école reste pourtant compétitive en investissant énormément dans des campagnes de publicité qui sont présentes à la télévision, à la radio et sur toute sorte d'affiches publicitaires ainsi qu'en essayant de rester moins chère que les autres écoles privées de formation commerciale initiale.

Il y a lieu de remarquer que le corps enseignant perçoit ces campagnes plutôt d'un mauvais œil, car il estime qu'elles sont faites au détriment d'un investissement dans la pédagogie de l'école. Mais ce sujet controversé ne fait pas l'objet de ce mémoire.

Penchons-nous désormais sur la question suivante : pourquoi les jeunes qui suivent des cours au HSO KV College n'ont-ils pas trouvé de place d'apprentissage en entreprise ? Les raisons sont multiples comme on est amené à le penser.

La première est d'ordre économique. En effet, le décalage entre l'offre et la demande de places d'apprentissage reste un problème récurrent, plus ou moins important selon la conjoncture actuelle. Le nombre de jeunes qui n'arrivent pas à trouver une formation post-obligatoire directement après l'école obligatoire est assez élevé.

Même si ces dernières années on parle aussi souvent d'entreprise qui n'arrivent pas à pourvoir leur(s) poste(s) d'apprenti(e), ce sont les professions artisanales ou

industrielles (p. ex. boulangers ou menuisiers pour en nommer quelques-unes) qui éprouvent ces difficultés. Ces métiers ont moins de prestige social et sont souvent considérés comme contraignants, comme le fait de devoir se lever à deux heures du matin pour les boulangers. L'apprentissage d'employé(e) de commerce par contre est l'apprentissage le plus côté en Suisse, pour les filles comme pour les garçons, et la concurrence y est par conséquent plus rude.

Dans le sens inverse, il n'est jamais possible pour toutes les entreprises de trouver une apprentie ou un apprenti qui réponde aux critères requis et de pourvoir leur poste d'apprenti. En effet, il est fréquent que les apprenants ayant de « mauvaises notes » ou qui sortent de classes de faibles niveaux à l'école secondaire (bien que beaucoup aient été placés dans ces classes seulement par hasard et non pas sur la base d'aptitudes vérifiables) n'arrivent pas à intégrer les formations d'apprentissage.

Une troisième raison peut être le milieu social, le fait d'être un immigré ou enfant d'immigré issu d'une des vagues d'immigration les plus récentes (Balkans, Turquie, Sri Lanka). Il est désolant qu'au problème de langue auquel ces jeunes font souvent face à cause d'une immigration plus ou moins récente, s'ajoutent les préjugés qui réduisent encore leurs chances de trouver un contrat d'apprenti.

Selon l'analyse diagnostique effectuée auprès des apprenants dans le cadre de mon stage, il existe aussi un groupe important de jeunes qui ne se sentent tout simplement pas encore prêts à assumer un choix de profession de manière si précoce. En effet, les postulations pour les places d'apprentissage s'effectuent normalement en deuxième année de l'école secondaire du premier cycle avec l'aide des professeurs, soit à l'âge de 13 ou 14 ans.

Arrivés à la troisième et dernière année, presque toutes les places d'apprentis pour l'année suivante sont occupées et rares sont les jeunes qui trouvent encore une place d'apprentissage. Une fois sortis du système scolaire obligatoire, ces jeunes se voient obligés de chercher une alternative et suivent des cours en classe d'orientation, effectuent un séjour à l'étranger ou choisissent alors une formation scolaire alternative.

À l'instar de cette problématique du choix professionnel précoce, certains jeunes ont répondu s'être « trompés de métier » et ont soit arrêté leur apprentissage en cours de formation ou entreprennent alors un deuxième, voir troisième apprentissage. D'autres

proviennent finalement tout simplement du Lycée ou d'autres écoles à formation plus généraliste, où ils se sont trouvés pour la plupart en échec scolaire.

1.1.2 Le système éducatif suisse

Afin de mieux comprendre le contexte de ma mission, il est probablement judicieux d'expliquer brièvement le fonctionnement du système éducatif suisse, pays plurilingue et fédéraliste.

Le site de la CDIP⁹ présente le système éducatif et la scolarisation obligatoire comme suit :

En Suisse, l'éducation est du ressort de l'État, de l'entrée à l'école obligatoire jusqu'au degré tertiaire (hautes écoles et formation professionnelle supérieure). Elle relève principalement des 26 cantons.

Le postobligatoire (formation générale, formation professionnelle, hautes écoles) est placé sous la responsabilité commune de la Confédération et des cantons, qui y ont chacun leurs compétences propres. [...] La majorité des élèves accomplissent leur scolarité obligatoire à l'école publique de leur commune de domicile. Ils sont environ 5 % à fréquenter une école privée. [...]. La scolarité obligatoire relève de la compétence des cantons. Les communes organisent le fonctionnement des écoles au quotidien. Le fort ancrage local facilite la mise au point de solutions sur mesure. La fréquentation de l'école publique est gratuite.

La scolarité est obligatoire à partir de l'âge de quatre ans et dure onze ans, jusqu'à l'âge de seize ans. Le cycle élémentaire, dont fait partie l'école maternelle qui dure deux ans, s'étale sur sept ou huit ans, selon les cantons.

Une des particularités du système suisse est que l'on sépare les apprenants à un très jeune âge (douze ou treize ans) selon leurs performances scolaires. Arrivés au cycle

⁹ Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

secondaire I¹⁰, qui dure trois ou quatre ans selon des cantons, les élèves sont repartis dans différents cours à niveaux, appelés Sek A et B dans le canton de Zurich.

Les « meilleurs » fréquentent le (Langzeit)gymnasium¹¹ (le nom diffère selon les cantons), au bout duquel ils passeront « la maturité »¹² Cette séparation par niveaux précoce détermine le futur parcours scolaire et n'influe, on peut le penser, pas toujours de manière positive sur la perception de soi et la motivation de l'apprenant.

En effet, depuis un très jeune âge les élèves suisses se savent destinés soit à faire des études supérieures, soit, à poursuivre un apprentissage dans la plupart des cas. De nombreuses études menées lors des dernières années en Suisse ont prouvé que la situation socio-économique des parents a une influence importante sur la fréquentation d'un Gymnasium ou d'une école secondaire A ou B.

Dans le cycle secondaire II (formation post-obligatoire), la CDIP indique qu'*environ deux tiers des jeunes optent pour une formation combinant école et pratique (apprentissage dual), qui débouche sur un certificat de capacité professionnelle et peut également être clôturée par une maturité professionnelle et que seul environ un tiers des jeunes opte pour une formation scolaire (école de culture générale ou lycée/gymnase) préparant aux études dans une haute école.* La formation professionnelle initiale en entreprise est la forme de formation professionnelle la plus courante, selon la brochure « la formation professionnelle en Suisse – Faits et Chiffres 2016 ».

Encore selon la CDIP, « *au moins 90 % des jeunes obtiennent un certificat du degré secondaire II. Ce certificat leur permet d'entrer directement dans la vie professionnelle, d'accéder à une école professionnelle supérieure ou, s'ils sont porteurs d'une maturité gymnasiale, spécialisée ou professionnelle, de poursuivre leur formation auprès d'une haute école. Le taux global des maturités est de 36 %* ».

Il est important de noter que ces taux se réfèrent à l'ensemble de la Suisse et qu'ils seraient différents s'ils portaient uniquement sur la Suisse allemande, ou le taux des maturités pas exemple se rapproche traditionnellement des 20%.

¹⁰ Équivalent du collège en France

¹¹ Équivalent à un collège qui donne accès direct au Lycée, appelé « Gymnasium », et qui est intégré dans celui-ci.

¹² Équivalent du « baccalauréat » en France

Ce taux plus bas des maturités s'explique par les différences culturelles entre la Suisse alémanique, orientée vers les pays germanophones (Allemagne et Autriche) où l'apprentissage est plus valorisé culturellement qu'en Suisse romande et italienne, des régions orientées vers la France et l'Italie respectivement, des pays sans tradition forte « d'apprentissage ».

Selon la brochure « la formation professionnelle en Suisse – Faits et Chiffres 2016 », la moitié des contrats d'apprentissage sur les quelques 230 formations professionnelles initiales proposées, se concentraient sur dix métiers. Avec presque 15.000 contrats d'employé(e) de commerce CFC signés en 2014, il s'agit de l'apprentissage le plus choisi en Suisse.

1.1.2.1 La formation d'employé(e) de commerce CFC

L'ordonnance du SEFRI (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation) sur la formation professionnelle initiale d'employé(e) de commerce avec certificat de capacité CFC du 1^{er} janvier 2015, définit le profil de la profession et de la formation comme suit sous l'article 1 :

Les employés de commerce [...] sont des collaborateurs centrés sur la prestation de service dans des processus de gestion d'entreprise. Leur domaine professionnel s'étend du conseil à la clientèle externe et interne à l'exécution de tâches spécifiques à la branche, en passant par l'exécution de tâches administratives.

Les employés de commerce possèdent des compétences communes mais les priorités diffèrent selon la branche dans laquelle ils exercent leur activité, la stratégie de l'entreprise et les aptitudes personnelles. L'orientation client, l'initiative individuelle et la disposition à apprendre tout au long de leur vie caractérisent leur attitude.

On comprend donc le caractère transversal de la formation, car bien que cette formation ait comme objectif général de former des jeunes au métier d'employé(e) de commerce, ces derniers sont formés dans 21 branches au total selon le plan de formation d'employé(e) de commerce CFC pour la formation initiale à l'école du 1^{er} juin 2016.

Les différences considérables qui peuvent exister toutefois d'une branche à l'autre, comme l'indique le plan de formation, sont prises en compte grâce aux « cours interentreprises » qui servent à la transmission et l'acquisition d'aptitudes pratiques fondamentales, en complément de la formation dispensée à l'école professionnelle.

Ce sont normalement les branches elles-mêmes qui organisent ces cours dans des centres spécifiques, selon la brochure « la formation professionnelle en Suisse – Faits et Chiffres 2016 ». Les apprenants du KV HSO College suivent ces cours lors de leur stage en dernière année de formation.

La formation offre deux profils scolaires différents : le profil B (profil de base) et le profil E (profil élargi). Traditionnellement, le profil B était réservé aux élèves plus faibles, à l'image de l'école secondaire I.

Le plan de formation du 1^{er} janvier 2015 qui remplace le plan d'études du 28 octobre 2009, stipule pourtant que les deux profils E et B sont désormais identiques en ce qui concerne les objectifs de formation en entreprise et la valeur du diplôme. Le profil B se distingue uniquement sur le plan scolaire. Il met l'accent sur le cours d'ICA, (Information, Communication et Administration) et est moins exigeant dans les cours Économie et Société. Une seule langue étrangère y est enseignée.

Normalement, les apprenants peuvent choisir entre le français et l'anglais, mais les écoles ont la liberté d'imposer un choix. À l'instar de la majorité des écoles KV¹³ en Suisse alémanique, le HSO KV College à Zurich propose uniquement l'anglais comme langue seconde ou étrangère¹⁴ au profil B, au profil de commerce de détail et à l'école de commerce. Ce choix est étroitement lié au fait que très peu d'apprenants choisissent le français au détriment de l'anglais dans les cantons plus éloignés de la frontière linguistique de la Suisse romande ou de la France. Le canton de Zurich a d'ailleurs aussi effectué un choix en choisissant l'anglais comme première langue étrangère enseignée au primaire au détriment du français.¹⁵

De plus, la nécessité de maîtriser l'anglais en tant que *lingua franca* dans le monde professionnel semble une évidence de nos jours. Le choix de l'anglais comme unique langue étrangère pour les apprenants du profil B simplifie donc la structure et limite les coûts

¹³ Écoles EPC en Suisse romande

¹⁴ Dans le système éducatif suisse, on parle d'enseignement de 1^{ère} et 2^e langue étrangère, et non de langue seconde

¹⁵ Voir annexe 14

du HSO KV College, cela n'étant évidemment guère intéressant de payer un professeur pour enseigner à une classe qui n'est constituée que d'un ou deux apprenants.

Il me paraît pourtant intéressant de souligner que le HSO KV College de Berne laisse le choix à ses étudiants. Chaque année, un ou deux étudiants choisissent donc le français. Cela s'explique certainement par le rapprochement géographique de la ville de Berne des cantons Suisse romands qui suscite un plus grand intérêt pour le français.

Aussi, l'organisation des cours pour un ou deux apprenants ne semble pas poser problème vu que l'école à Berne propose une classe unique par année scolaire et que les apprenants en question intègrent tout simplement le cours de français du profil E. Cela ne nécessite pas une organisation supplémentaire par rapport à l'aménagement des horaires étant donné qu'il s'agit bien d'une classe unique, donc mixte, ou intégrale, avec des profils B et E.

En vue d'une éventuelle réorientation vers le profil E après la première année, les apprenants du profil B et de commerce de détail ainsi que de la *Handelsschule*¹⁶ ont cependant la possibilité de suivre des cours de français pendant les deux premiers semestres.

Le profil E met l'accent sur les cours d'économie et société, dont les notions sont traitées de manière plus approfondie. Deux langues étrangères y sont enseignées : le français et l'anglais.

S'ajoute la possibilité de suivre le profil M (maturité professionnelle), comme pour tous les apprentissages. Les objectifs relatifs aux matières sont les mêmes que pour le profil E, à part pour les langues étrangères où un niveau B2 est exigé. En plus des matières suivies par le profil E, les apprenants ont aussi des matières plus « générales », comme les mathématiques, l'histoire, la géographie, la biologie et l'option d'une troisième langue étrangère.

Même si aujourd'hui le plan de formation insiste sur le fait que le CFC du profil B présente la même valeur que celui du profil E, la réalité montre que la pratique ne reflète pas la théorie pour les raisons suivantes :

- Les apprenants considérés « plus faibles » sont orientés vers le profil B

¹⁶ Traduit par « École de commerce » en Suisse romande

- Les apprenants ayant suivi le profil B au secondaire du premier cycle sont généralement dirigés vers le profil B au secondaire du deuxième cycle
- Si l'apprenant du profil B obtient une bonne moyenne, il a le droit d'intégrer le profil E pendant ou à l'issue de la première année de formation¹⁷
- Les apprenants du profil B sont plutôt destinés au métier du « secrétariat », avec peu de possibilités d'évolution professionnelle au niveau des offres de formation.

Les apprenants du profil E trouvent souvent des postes un peu plus « spécialisés » et ont la possibilité d'intégrer le profil M après l'obtention de leur diplôme sous condition d'y obtenir une certaine moyenne qui diffère selon les cantons.

Les apprenants du profil M peuvent intégrer les Hautes Écoles, ou alors faire un certificat de passerelle « maturité professionnelle » qui donne accès à toutes les filières d'études à l'université.

1.1.2.2 Le programme

Le plan de formation employée/employé de commerce CFC pour la formation initiale en école du 1^{er} juin 2016 stipule que l'enseignement scolaire théorique est axé sur l'aptitude professionnelle (enseignement de la culture générale et de connaissances professionnelles).

Dans la partie A, il décrit les compétences opérationnelles nécessaires pour remplir et maîtriser les exigences professionnelles. Ces dernières sont constituées de compétences professionnelles, méthodologiques et de compétences sociales et personnelles.

Les compétences professionnelles se composent de huit domaines : gérer le matériel/les marchandises ou les prestations de services, conseiller les clients, s'occuper des traitements des commandes, mettre en œuvre des mesures marketing et de relation publique, exécuter des tâches relatives à l'administration du personnel, exécuter des processus

¹⁷ On préconise d'effectuer un éventuel changement de profil le plus tôt possible pour éviter un écart trop important quant aux contenus des matières (français ainsi que société et économie)

financiers, exécuter des tâches administratives et organisationnelles et appliquer les connaissances acquises sur la branche et l'entreprise.

Celles-ci sont complétées par des compétences générales de base dans les domaines d'enseignement langues, information, communication, administration (ICA) et économie et société. Les compétences méthodologiques sont définies comme suit : travail efficace et systématique, approches et actions interdisciplinaires, aptitude à la négociation et au conseil, présentation efficace.

Les compétences sociales et personnelles sont les suivantes : disposition à la performance, capacité à communiquer, aptitude au travail en équipe, civilité, aptitude à l'apprentissage et conscience écologique.

Couvrir l'ensemble de ces compétences décrites dans le modèle concentré, nécessiterait certainement une approche beaucoup plus pratique, qui irait dans le sens de la pédagogie de projet basée sur l'apprentissage actionnel. Dans le modèle concentré de la formation professionnelle initiale, la pratique fait cruellement défaut lors des deux premières années et nous irons jusqu'à prétendre que les compétences énumérées ci-dessus ne peuvent être appliquées dans toutes leurs formes par la simple nature de l'enseignement scolaire.

Pour l'enseignement des langues étrangères, le plan de formation se réfère au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) et énumère simplement les quatre compétences de base *parler, écouter, lire et écrire* comportant des domaines d'application orientés aux taux taxonomiques¹⁸. S'y ajoute la compétence *appliquer les bases de la langue étrangère* qui inclut quatre domaines d'application : le lexique et l'étymologie, la grammaire, les stratégies de compréhension ainsi que les spécificités socio-culturelles.

Il est frappant que le terme de compétence « interculturelle » ne figure dans aucune des compétences visées, pourtant de plus en plus présente dans le monde éducatif depuis la naissance de la méthode communicative dans les années soixante-dix, et au plus tard depuis la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe.

¹⁸ Classification d'éléments qui concernent un domaine ou une science. Dans ce cas, il s'agit d'un outil d'évaluation des niveaux de compétences des apprenants en formation CFC. On distingue six objectifs évaluateurs : savoir, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer

Bien que le plan de formation pour les langues étrangères s'appuie sur le Cadre de référence du CECR, qui intègre la notion de « dimension interculturelle » aux objectifs de l'enseignement des langues, le plan de formation n'en retient que la compétence *socioculturelle*. Cette compétence qui figure parmi les compétences langagières à acquérir est définie comme suit : « Je suis conscient des différences culturelles et je suis capable de communiquer de manière linguistiquement appropriée en dépassant les frontières culturelles ».

Cette définition reste assez vague et imprécise et ne reflète pas clairement l'objectif du CECR, pour qui la notion d'interculturalité est un moyen nécessaire pour atteindre l'objectif de la « pluriculturalité ». Dans ce sens se dirige également la publication du livre blanc sur le dialogue interculturel publié par le Conseil de l'Europe en 2008 qui promut également l'enseignement de compétences interculturelles.

Cette omission du terme « interculturel » dans le plan de formation me paraît que plus curieux alors qu'il apparaît pourtant bien dans le « Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität »¹⁹ de 2012.

La compétence interculturelle figure dans la rubrique *deuxième langue étrangère*, sous le point 6.2.3 *compétences interdisciplinaires* et est définie de la manière suivante : connaître son propre contexte culturel, développer une ouverture d'esprit vis-à-vis d'autres cultures et s'impliquer dans le dialogue des cultures ; appréhender et comparer des développements de la société actuels et passés.

Pourquoi procéder à une telle différence entre la formation professionnelle initiale des profils B et E et celui de la maturité professionnelle dans l'application des compétences au niveau interculturel ? Voilà une des interrogations qui a motivé mon choix d'intégrer le concept de l'interculturalité dans l'enseignement des îlots d'enseignements aux profils E, B et de commerce de détail.

¹⁹ Le plan d'étude cadre pour la maturité professionnelle

1.1.3 Le cas du HSO KV College

Le KV College s'inscrit donc dans le cadre d'une offre de formation professionnelle commerciale initiale à des adolescents à partir d'environ 16 ans et jeunes adultes en formation post-obligatoire et délivre des diplômes fédéraux, dont la maturité professionnelle²⁰, le Certificat Fédéral de Capacité (CFC) et l'Attestation Fédérale de Formation Professionnelle (AFP) dans les profils M, E et B ainsi qu'en filière de commerce de détail.

La filière « Handelsschule », qui est traduite par « école de commerce » en Suisse romande, se dirige principalement à un public d'adultes de tous âges en reconversion professionnelle à cause de problèmes de santé divers et dont les coûts de la formation sont souvent pris en charge par l'Assurance Invalidité (AI).

La formation pour les profils B, E, M et la filière de commerce en détail dure trois ans. Au contraire du système d'apprentissage classique en Suisse qui se base sur l'apprentissage dual, Le HSO KV College a la particularité de dispenser une formation uniquement théorique et donc scolaire lors des deux premières années et d'offrir une formation pratique en entreprise de douze mois à la troisième et dernière année dans les profils cités ci-dessus.

Cette formation pratique n'est donc pas soumise à un contrat d'apprentissage, qui a été signé grâce à l'initiative de l'apprenant, comme cela est le cas pour les formations duales intégrées, mais à un contrat de stage que l'école s'engage à trouver sous quelques conditions²¹.

Les examens théoriques ont lieu au bout de la deuxième année, au même moment que ceux passés par les apprentis en troisième année de formation duale intégrée, les examens pratiques ont lieu à la fin de la troisième année.

La formation de l'école de commerce dure deux ans et elle alterne cours et stage lors de la deuxième année. Les examens théoriques et pratiques ont lieu à la fin de la deuxième année de la formation.

²⁰ La Maturité professionnelle équivaut à un baccalauréat professionnel en France

²¹ Pour que l'école cherche un stage aux apprenants, les absences de ces derniers ne peuvent par exemple pas excéder les 10%

1.1.3.1 Le cas particulier du français au HSO KV College

Comme nous l'avons constaté ci-dessus, la place du français n'est pas la même selon les profils. Il est obligatoire pour les profils E et M. Il est optionnel pour les autres profils et n'y est enseigné que pendant un an, au lieu de deux années pour les profils E et M.

Voici un tableau qui donne un aperçu des filières offertes au HSO KV College et de la place que prennent les langues étrangères, dont le français, selon les filières.

Filière	Langues étrangères enseignées	Durée
Profil B (formation initiale de base)	Anglais, français optionnel en 1 ^{ère} année	2 ans
Profil E (formation initiale élargie)	Anglais, français	2 ans
Profil M (Maturité professionnelle)	Anglais, français, italien optionnel à partir du 2 ^e semestre	2 ans
Commerce de détail	Anglais, français optionnel en 1 ^{ère} année	1 an
École de commerce	Anglais, français optionnel en 1 ^{ère} année	2 ans

L'objectif en langues étrangères est d'obtenir des diplômes internationaux qui remplacent les examens finaux en langue étrangère en cours du quatrième semestre. En anglais, les apprenants passent le BEC (Preliminary English Certificate) du niveau B1 du CECR ou le Vantage du niveau B2 du CECR de l'université de Cambridge en Grande-Bretagne. Les apprenants sont libres de se présenter à la session de leur choix, c'est à dire au moment où ils se sentent « prêts ».

En français, les apprenants du profil E passent le diplôme DFP B1 au début du mois de mai, les profils M passent le DFP B2 Secrétariat en mars. Les examens DFP sont délivrés par la CCIP, la Chambre de Commerce et d'Industrie Paris Ile de France et sont accrédités et reconnus par la CDIP et remplacent l'examen final en français.

Le nombre d'heures de cours de français est de 4 leçons hebdomadaires pour les profils B, E, le commerce de détail et l'école de commerce. Le nombre est de 6 leçons hebdomadaires pour les profils M lors de la première année et de 4 leçons hebdomadaires lors de la seconde. Une leçon dure 45 minutes.

À l'exception des profils M, le cursus y est exactement le même. Le français est d'ailleurs souvent enseigné dans des classes intégrales, donc « mixtes » du profil E et B ou aussi du profil B et du commerce de détail. L'année scolaire est divisée en deux semestres. Par année scolaire il y a normalement une classe à profil M, une classe à profil E, une autre à profil B, une quatrième à profil intégral E et B et une dernière classe intégrale B et du commerce de détail. Ceci varie évidemment selon le nombre d'inscriptions dans les profils respectifs.

Les apprenants des profils B et du commerce de détail qui choisissent de suivre des cours de français le font toujours dans la perspective de pouvoir intégrer le profil E au troisième semestre, d'où l'importance de suivre le même programme que le profil E.

Le niveau de français et d'anglais officiellement requis au début de la formation est un bon A2, niveau que les apprenants sont censés atteindre à l'issue de l'école secondaire I. On constate qu'en anglais le niveau de langue des apprenants correspond plutôt déjà à un B1. Il va sans dire que le niveau des apprenants y est bien plus homogène qu'en cours de français.

En français, par contre, on constate un niveau souvent inférieur à celui qui est requis. Les niveaux de français entre les classes à profil unique E en français et celles qui sont mixtes ne sont pas très différents et les différences que l'on constate entre les classes sont plutôt aléatoires.

Elles sont plutôt dues au parcours scolaire préalable, au milieu socio-culturel dont les apprenants sont issus et à une éventuelle interruption de l'apprentissage du français due à la complétion d'une autre formation sans « français », ou encore à un séjour linguistique dans un pays ou une région non francophone ou finalement au fait que leur professeur principal de l'école secondaire I leur ait permis « d'arrêter » le français pour mieux pouvoir se concentrer sur les autres matières jugées plus importantes, comme l'allemand ou les mathématiques.

Le placement des apprenants dans les différents profils relève de la moyenne obtenue dans leur formation antérieure ainsi que d'un examen de placement en allemand,

anglais et en culture générale. Les moyennes obtenues en français décident aussi du profil dans lequel les apprenants vont poursuivre leur formation mais ne constituent pas l'élément décisif.

Les manuels utilisés

Pour les raisons citées ci-dessus, on n'utilise pas le même niveau de référence par rapport aux manuels en anglais et en français lors du premier semestre. En anglais, on utilise un manuel d'anglais général plus un manuel de préparation aux examens BEC Preliminary de Cambridge (niveau B1), tandis qu'en français on commence avec le manuel *On y va ! A2* (2009) pour ensuite continuer dans une pédagogie progressive avec le manuel *Ecocom* (Beyeler C. et Forni S., 2014), qui a pour objectif de mener aux examens DFP B1 et DFP B2 Secrétariat.

Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que les deux premières Unités s'orientent plutôt vers un niveau A2 par le lexique, les objectifs communicatifs ainsi que par la compréhension écrite et orale : ((se) présenter, prendre congé, école et loisirs, messages privés simples, épeler des mots, comprendre les chiffres, effectuer et répondre à de simples appels téléphoniques etc.). *Ecocom* touche aux sept grands thèmes « présenter, téléphoner et fixer un rendez-vous, situer – se déplacer, travailler (le monde de l'entreprise), organiser, vendre et négocier, calculer et payer et aussi le marché de l'emploi ».

Le manuel propose sept leçons, qui sont chacune répartie en unités A, B et C. Les unités A sont centrées sur la compréhension orale et l'expression orale et contiennent beaucoup de lexique regroupé dans des boxes intitulés « mots-clés » ou « spot ». Les Unités B portent sur la compréhension écrite à base d'articles tirés de magazines ou journaux qui portent sur des problèmes de société en Suisse romande ou alémanique et visent des tâches actionnelles dont les thèmes sont abordés ultérieurement sous forme de discussion ou débat entre pairs, en petits groupes ou encore en plénum. Les Unités C se focalisent sur la production écrite dans une approche linéaire, allant du plus simple (messages privés) au plus complexe (écrire une réclamation, un rappel, une lettre de candidature etc.).

Les points de grammaire étant inexistant dans le manuel, il est complété par la méthode de grammaire *grammaire progressive, niveau intermédiaire* (2013).

Malgré cet écart dans les connaissances langagières au départ, les objectifs restent bien les mêmes : atteindre un niveau B1 en français commercial ou « business English ».

1.1.4. Quelle appellation du champ d'enseignement ?

Les cours de langue étrangère (anglais et français) au sein du HSO KV College ont une double composante : ils se veulent à la fois « généralistes », donc transversaux et spécialisés, « à visée professionnelle ».

Au premier abord, il ne nous a pas paru évident de trouver l'appellation du champ d'enseignement correct, car le cas de ces apprenants, certes se trouvant officiellement en formation professionnelle, mais suivant pourtant pour le moment un cursus strictement scolaire, ne peuvent être situés dans le domaine du FLP, Français Langue Professionnelle, bien qu'il s'adresse à des personnes pas encore nécessairement actives professionnellement.

En effet, selon F. Mourlhon-Dallies (2006), le FLP s'adresse essentiellement à un public devant exercer sa profession entièrement en français, ce qui n'est pas le cas des apprenants du HSO KV College, dont l'objectif est de maîtriser le français de manière à pouvoir communiquer avec des clients et/ou collègues francophones se trouvant pour la plupart en Suisse romande, mais dont l'activité professionnelle se déroule normalement dans leur contexte d'origine, en Suisse alémanique.

On serait donc tenté d'attribuer la formation au HSO KV College au domaine du FOS, Français sur objectifs spécifiques, qui s'adresse encore selon F. Mourlhon-Dallies à des non-natifs exerçant dans leur contexte professionnel d'origine. Mais là encore, il s'adresse toujours selon F. Mourlhon-Dallies à des apprenants qui sont déjà insérés professionnellement.

Il s'appliquerait d'ailleurs aux apprentis employés de commerce suivant une formation à modèle intégré. Le français qu'on enseigne aux apprenants qui suivent la formation « d'employé de commerce » en milieu scolaire, donc à modèle concentré (deux années de cours à plein temps complétées par une année de stage) en Suisse alémanique, relèverait effectivement plutôt du français à visée professionnelle. C'est un public qui est formé au métier du secrétariat en Suisse alémanique, qui exercera donc dans son contexte

professionnel d'origine, ou alors qui poursuivra des études d'économie dans une Haute École.

Si l'on prend en compte qu'un peu plus de la moitié des entreprises en Suisse alémanique recherchent des employés qui possèdent des connaissances de français²² qui leur permettent de communiquer avec des clients ou collaborateurs francophones (répondre au téléphone, écrire des mails ou des lettres, éventuellement aussi travailler directement avec des services qui se trouvent en Suisse romande ou en d'autres régions francophones), on peut supposer qu'environ la moitié de ces étudiants utiliseront activement le français dans leur future vie professionnelle.

Vu l'âge des apprenants et le fait que la plupart ne possèdent pas encore d'expérience professionnelle, il s'agit d'un enseignement de français transversal en toile de fond qui est « spécialisé » dans quelques domaines spécifiques (écrire des courriels, effectuer des appels téléphoniques).

Cette spécialisation reste pourtant encore assez générale, bien que lors de la deuxième année on ne leur enseigne plus que du français commercial à travers le manuel *Ecocom*. En effet, le français commercial ou à visée professionnelle enseigné se doit d'être appliqué par exemple à l'écriture de courriels ou à des entretiens téléphoniques adaptés à toutes sorte de situations selon la branche d'activité de l'entreprise, de destinataires ou interlocuteurs (client, collègue, ami etc.) et de sujets de l'entretien ou message (professionnel, privé etc.).

Le manuel *Ecocom* fait partie du curriculum officiel, toutes les écoles qui forment des apprentis « employé de commerce » l'utilisent. Il prépare au DFP B1 et B2, bien que dans ce dernier cas il doive être complété par un manuel un peu plus pointu. *Ecocom* est néanmoins destiné principalement à un public en situation d'apprentissage, c'est-à-dire qui est déjà inséré professionnellement. Comme on l'a vu, ceci n'est pas le cas des apprenants du HSO KV College.

De plus, ce public est constitué en majorité d'adolescents ou de jeunes adultes ayant vécu un quelconque échec scolaire dans le passé plus ou moins récent. La combinaison

²² Voir l'article <http://www.aargauerzeitung.ch/schweiz/wirtschaft-will-dass-deutschschweizer-zuerst-franzoesisch-in-schule-bueffeln-128322451>

de ces deux facteurs rend l'enseignement du français à visée professionnelle avec cet ouvrage un peu compliqué par moment.

Non seulement les apprenants se confrontent à une langue étrangère avec tout ce que cela implique, mais aussi se voient-ils confrontés à des processus ou concepts éloignés de leur réalité actuelle. Il est alors par exemple compliqué d'expliquer le rôle des différents services au sein d'une entreprise et de leur en faire mémoriser les termes s'ils ne les connaissent pas non plus en allemand et en connaissent encore moins leur signification et fonction.

Pour répondre aux besoins d'enseignements transversaux, l'équipe pédagogique du français a décidé de compléter *Ecocom* par un manuel de français général, *On y va A2*, et d'adapter, toujours quand le sujet s'y prête, le français « commercial » de *Ecocom* à la réalité des apprenants du HSO KV College par des tâches actionnelles (p.ex. de simulation, de mini-projets etc.), sans oublier de se focaliser sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire nécessaires pour passer le DFP B1.

1.2 Choix du sujet

Lors de mes recherches, je me suis principalement focalisée sur les profils E, B et du commerce de détail. Cette décision est due d'une part à de simples raisons pratiques : je n'enseigne plus le profil M depuis deux ans et je ne donne des cours dans une classe de l'école de commerce que depuis la rentrée après une pause prolongée.

D'autre part, je n'ai pas identifié le même besoin urgent de motivation dans ces deux profils, les apprenants du profil M étant perçus comme plus « mûrs et responsables », selon les entretiens informels avec deux professeurs lors de l'analyse des besoins auprès du corps enseignant et de mes propres constatations.

Aussi, ne présentent-ils pas les mêmes difficultés de concentration et obtiennent généralement de bons résultats au DFP Secrétariat B2. Les apprenants de l'école de commerce étant tous des adultes qui suivent une formation de réorientation basée sur une motivation personnelle, on ne rencontre évidemment pas les mêmes problèmes de motivation que chez les adolescents, malgré l'enseignement de contenus identiques.

Les profils B, E et de commerce de détail sont par contre les profils dans lesquels les enseignants de toutes les matières font face à un manque de motivation souvent assez

prononcé. À cela s'ajoute le constat des professeurs de français de lacunes souvent assez importantes en français, certainement liées en partie au manque de motivation remarqué ci-dessus et d'autre part à des parcours scolaires atypiques, comme nous allons l'énoncer dans la troisième partie.

L'enjeu consiste donc à enseigner le français à visée professionnelle à des adolescents vivant en Suisse alémanique qui n'ont pas encore d'expérience professionnelle et qui sont peu motivés pour approfondir leurs (maigres) connaissances de la langue de Molière. Étant donné que les apprenants n'ont pas la possibilité d'appliquer les apprentissages en français dans un contexte professionnel, le défi consiste ainsi à créer des situations d'apprentissages « réelles », censées reproduire des situations professionnelles et motiver les apprenants par le sens de la tâche.

1.2.1 La commande initiale de stage

Ayant effectué mon stage sur mon lieu de travail, où je suis enseignante de langues étrangères en français et en anglais depuis 2010 et responsable pédagogique du français depuis quelques années, je possédais déjà un certain « savoir » sur les enjeux auquel l'institution, les enseignants et les apprenants font face.

Depuis mes débuts au HSO KV College, j'ai effectivement constaté un décalage frappant, et qui donne l'impression de s'accroître au fil des années scolaires, d'une part entre les objectifs imposés par le programme de la formation professionnelle initiale CFC, ceux du DFP B1 et des attentes professionnelles (stage et insertion professionnelle ultérieure), et d'autre part entre l'état réel des compétences linguistiques et représentations des connaissances professionnelles commerciales des apprenants.

Ayant aussi constaté des taux de réussite aux examens finaux du DFP B1 parfois pour le moins inquiétants²³ et un sentiment croissant de frustration des professeurs de français, se sentant quelque fois désemparés devant les résultats et le manque de motivation des étudiants, il m'a paru urgent d'essayer de saisir la situation et de m'efforcer d'y trouver un éventuel remède. Cette situation m'a semblé offrir un terrain de recherche intéressant.

²³ 65% de réussite pour l'année 2016

Au tout début du stage, en janvier 2016, la commande initiale du stage avait été, sur demande de la nouvelle direction, d'élaborer un programme pédagogique pour un projet pilote qui consistait en la mise en place de cours de soutien FLE et de préparation pour les futurs apprenants à la rentrée en août. Malgré mon sentiment, partagé par ma tutrice de stage, Madame Dagmar Butler, qu'un tel dispositif faisait cruellement défaut, la demande a été révoquée, les délais d'organisation et d'élaboration étant jugés trop justes. Le projet a été tout d'abord remis d'une année et ensuite d'une deuxième année, cette fois-ci pour des raisons budgétaires.

Cela m'a permis d'effectuer une réflexion plus approfondie sur les besoins de l'institution, des professeurs et des apprenants. J'ai donc renégocié une nouvelle mission en collaboration avec ma tutrice de stage, la responsable pédagogique du HSO KV College. Ma mission a été redéfinie comme suit : créer du matériel pédagogique pour des « îlots d'apprentissage », des mini-projets qui induisent les apprenants à pratiquer du français à visée professionnelle dans une approche actionnelle dans des situations qui se rapprochent du monde du travail en entreprise.

L'Ordonnance de formation professionnelle initiale d'employé(e) de commerce 2012 prévoit en effet qu'en plus des cours traditionnels en langue étrangère, les apprentis soient confrontés à six îlots d'apprentissage en français et en anglais respectivement.

Selon le manuel de mise en œuvre du plan de formation au sein des écoles²⁴, les îlots d'apprentissage²⁵ servent à compléter et à approfondir les objectifs évaluateurs de l'enseignement des langues étrangères orienté vers la pratique et le langage commercial. Chaque îlot devrait avoir une durée minimale de quatre heures. Selon l'ordonnance, les îlots d'apprentissage doivent se baser sur une méthode actionnelle, axée sur l'apprentissage par les tâches, dont le but est de reproduire des situations langagières « réelles » dans un contexte commercial.

Les îlots d'apprentissage doivent suivre l'ordre chronologique imposé. Le manuel de mise en œuvre du plan de formation au sein des écoles a déterminé les contenus ou thèmes des îlots de formation comme suit :

²⁵ À l'époque encore appelés « îlots d'enseignement »

1. Téléphoner et remplir des notes téléphoniques ; comprendre et composer des courriels et des communications simples.
2. Accueillir convenablement les clients et les visiteurs de manière avenante.
3. Présenter une entreprise, un produit ou une prestation de service.
4. Savoir lire, comprendre et commenter des graphiques et des tableaux.
5. Écrire des lettres commerciales (demande, commande, réclamation etc.).
6. Établir un dossier de candidature et un CV

Le manuel *Ecocom* avec lequel toutes les écoles qui forment des employé(e)s de commerce travaillent, a inclus les six îlots d'apprentissage dans la partie arrière du manuel *Ecocom*.

Ils y sont détaillés (un îlot par page) et contiennent les objectifs et scénarii. Ils incluent des simulations de situations diverses (appels téléphoniques, échanges de courriels et lettres commerciales, présentations diverses). Ils ne sont présentés là qu'à titre indicatif, chaque école et enseignant étant libre de les adapter ou d'en créer de nouveaux, à condition que les sujets et leur ordre chronologique soient respectés.

Les îlots d'apprentissage, comme ils sont présentés dans *Ecocom*, ne suscitent guère l'intérêt des apprenants, comme des professeurs d'ailleurs. On les qualifie de « rébarbatifs », « inintéressants » ou alors même « d'inutiles », selon les propos recueillis auprès des apprenants et des enseignants. Dans le meilleur des cas on les juge « un peu longs » ou trouve que « c'est bien d'avoir plus de notes de production orale ».

Ils reprennent en effet, dans la plupart des cas, des tâches similaires à celles déjà effectuées dans les leçons de *Ecocom* : rédaction de courriel et lettres, simulation d'appels téléphoniques ou encore interprétation de tableaux et graphiques.

De plus, ils nécessitent dans la pratique une mise en place assez importante de fiches pédagogiques supplémentaires de cadrage pour que les apprenants arrivent à bout des projets. Les professeurs avouent manquer de temps pour le faire.

Ce manque d'intérêt général envers ces îlots d'apprentissage provient certainement aussi du fait que l'équipe pédagogique n'ait pas encore produit, comme l'ont

fait d'autres écoles, de propres projets qui porteraient sur les mêmes thèmes proposés, mais peut-être un peu plus élaborés et intéressants.

De plus, en face de la réalité de programmes assez chargés, les enseignants ont décidé, d'un consensus commun et de façon non officielle, de ne tout simplement pas faire les îlots d'apprentissage en classe. En anglais, il n'existe d'ailleurs pas de manuel qui propose des îlots d'apprentissage avec des propositions de simulation ou mini-projets comme dans *Ecocom*.

Il existe par contre un manuel qui a expressément été créé par l'Université de Cambridge pour répondre aux besoins des Écoles EPC en Suisse et il traite uniquement les six thèmes des îlots d'apprentissage.

Le manuel s'intitule *Essential Business English* (2012). Les six thèmes sont présentés dans l'ordre chronologique imposé par le plan de mise en œuvre de la formation. Ces thèmes ne sont pourtant pas exploités dans la pédagogie de l'îlot, qui relèverait de mini-projets à travers des simulations de situations réelles au travail, mais il propose tout simplement des exercices basés sur l'approche communicative et actionnelle et qui touchent aux quatre compétences *lire, écrire, écouter et parler*.

L'équipe d'anglais n'utilise pas ce livre et n'intègre pas non plus les îlots d'apprentissage dans le programme. En fait, j'ai constaté que nous ne sommes pas la seule école EPC qui ait décidé de ne pas se préoccuper outre mesure de traiter les îlots d'apprentissage en classe, bien qu'ils figurent dans le programme officiel des écoles EPC.

Lors d'entretiens informels dans le cadre privé d'ami(e)s enseignants dans d'autres écoles EPC à Zurich, j'ai constaté que les îlots d'apprentissage ne sont appliqués que lorsqu'il existe un dispositif pédagogique qui les thématise et qui a été élaboré indépendamment du manuel *Ecocom*. Les raisons étaient plus ou moins les mêmes qu'au HSO KV College : le manque de temps, d'intérêt ou tout simplement un manque de volonté de les intégrer au programme car personne ne contrôle si elles sont véritablement appliquées...

J'en ai déduit que si je voulais créer un dispositif qui mette en application les îlots d'apprentissages, je devrais vraiment m'efforcer de trouver des tâches intéressantes, non seulement pour motiver les apprenants, mais aussi pour qu'il soit tout simplement utilisé par les autres enseignants !

Dans un souci de (re)motiver les apprenants, j'ai d'abord décidé de m'efforcer de créer du matériel pédagogique portant non seulement sur des situations d'apprentissage professionnelles « réelles », mais aussi nouvelles, censées ainsi motiver les apprenants par le sens de la tâche et d'une approche nouvelle.

Après quelques semaines, je n'étais pourtant pas satisfaite des résultats obtenus jusque-là et les réponses données au questionnaire diagnostique ainsi que plusieurs entretiens/discussions informels en cours avec des apprenants m'ont poussé à axer les îlots d'apprentissage vers la question interculturelle, un sujet qui a tout de suite suscité l'intérêt des apprenants. Cela faisait d'ailleurs déjà un moment que j'essayais d'orienter mes cours vers « l'interculturel ».

1.2.2 Analyse du contexte et des besoins

D'un côté, j'avais remarqué que les apprenants n'ont généralement que très peu de connaissances sur la culture française ou la France tout simplement. Ce sentiment a été renforcé et validé par l'analyse des questionnaires, d'une part celui portant sur les représentations de la langue, du pays et des gens, d'autre part le questionnaire diagnostique, où seuls neuf apprenants sur 63 avaient répondu être déjà allés en France. Presque trois quarts n'étaient même jamais allés en Suisse romande !

D'un autre côté, l'aspect multi- ou pluriculturel des classes, dont les acteurs ont pour la plupart un vécu et des représentations culturelles, sociales et discursives émanant de cultures et langues diverses, détenant leurs propres codes, normes, idéologies, traditions et perceptions de la réalité et au sein desquelles la langue commune parlée au quotidien est le suisse allemand (le dialecte zurichois, plus spécifiquement), induisait à la thématisation non seulement de la culture française, mais aussi à traiter des aspects interculturels de par le monde et du monde francophone plus spécifiquement.

De plus, il faudrait remarquer qu'en plus de la différence entre les normes sociales extérieures suisses alémaniques et celles de « l'intérieur » de la culture respective, la langue d'enseignement et ainsi que de l'écrit (presse, littérature etc.) est le bon allemand (traduit *Hochdeutsch* en allemand), une langue considérée étrangère par 52% des suisses alémaniques.

J'ai donc essayé de relier chaque îlot d'apprentissage à un sujet qui porte sur l'interculturel ou la culture proprement dite. On pourrait alors reprocher le caractère « artificiel » de l'exercice, le fait de vouloir intégrer une dimension interculturelle à tous les îlots d'apprentissage.

1.2.3 Les besoins de l'institution et des apprenants

Les attentes de la responsable pédagogique et de ma tutrice de stage au KV HSO College, Madame Dagmar Butler, à mon égard étaient donc de créer des îlots d'apprentissage par des tâches actionnelles. Après le début du projet, lors de la phase de dépouillement des données des questionnaires, j'ai pourtant décidé de réorienter l'approche pédagogique en intégrant des aspects interculturels aux îlots d'apprentissage. Ceci a été fait avec son accord.

Cette décision ne se basait apparemment pas sur les besoins directs de l'institution, mais sur ceux des apprenants. On pourrait pourtant argumenter que l'intégration de dimensions interculturelles dans ce dispositif afin de lancer le défi de motiver les apprenants, relève aussi de l'intérêt de l'institution. D'un côté, on est tenté d'attribuer les taux de réussite plus ou moins bons au DFP B1 au manque de motivation que manifestent les apprenants pour l'apprentissage.

D'un autre côté, le manque de motivation ne se manifeste pas uniquement en cours de français, mais il touche toutes les disciplines de manière plus ou moins prononcée. D'après différents entretiens que j'ai pu avoir avec des enseignants de différentes matières, le manque de motivation est effectivement jugé comme un fait auquel les enseignants du KV HSO College doivent faire face de par le type de public accueilli.

La majorité des apprenants ont été caractérisés par ces enseignants comme étant « perturbateurs et perturbés », « difficiles » ou encore « sans implication personnelle ». On leur reproche de « tout vouloir », sans ne fournir aucun effort et sans vouloir s'impliquer.

Voilà les besoins qui ont motivé ma démarche d'intégrer des éléments (inter)culturels par des tâches actionnelles pour activer la motivation d'apprentissage chez les classes en question.

1.2.4 La problématique

La question centrale qui s'est donc posée à moi et sera traitée au cours de ce mémoire est la suivante : la sensibilisation culturelle par des tâches actionnelles favorise-t-elle l'apprentissage du français commercial par des adolescents suisse-allemands ?

Afin de répondre à cette problématique, il conviendrait d'éclaircir les éléments fondamentaux qui ont conduit à l'élaboration et la mise en œuvre de ces îlots d'apprentissage basés sur la sensibilisation culturelle par des tâches actionnelles. Quel est l'objectif des apprenants qui choisissent cette formation ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Quels besoins ont-ils ? Peut-on faire de la « sensibilisation culturelle » une fin en soi ? Comment tout simplement motiver les apprenants par une approche de sensibilisation culturelle ? Favorise-t-elle l'apprentissage ? Quelles sont les limites et les perspectives de la sensibilisation culturelle par les tâches pour l'apprentissage du français à visée professionnelle ? Quel en est l'intérêt pédagogique ?

Avant d'essayer de répondre aux questions énumérées ci-dessus, il me semble pertinent de nous pencher sur le cadre théorique de la motivation par la sensibilisation culturelle à travers l'intégration de dimensions interculturelles dans des tâches actionnelles.

Partie 2 – Le cadre méthodologique

2.1 LE CADRE THÉORIQUE

Ne pourrait-on pas être amené à penser que les apprenants qui intègrent une formation à visée professionnelle au niveau post-obligatoire du secondaire ne devraient être motivés rien que par le fait d’avoir effectué un choix de formation basé sur leur propre volonté ? Pourtant, comme nous l’avons constaté dans la première partie, cela n’est souvent pas le cas. Comment alors motiver les apprenants du HSO KV College, qui se retrouvent dans cette situation à s’investir dans l’apprentissage du français, matière particulièrement mal aimée ? Les représentations sociales sur le français des apprenants du HSO KV College étant plutôt négatives, nous avons opté pour enseigner le français à visée professionnelle par la sensibilisation culturelle à travers des tâches actionnelles.

Cette seconde partie vise alors à mettre en évidence l’intérêt d’intégrer l’aspect culturel et interculturel dans l’enseignement du français de spécialité ou à visée professionnelle, à travers l’analyse des liens entre les concepts de culture, d’interculturalité, et d’enseignement d’une langue.

2.1.1. Le concept de culture

2.1.1.1. Histoire et définition de la notion de culture

Il existe un nombre incalculable d’essais de définition du mot « culture ». En effet, chaque discipline ou champ de recherche (appartenant la plupart à l’anthropologie, la psychologie, la linguistique et la communication) apporte sa propre compréhension de la culture, de la communication interculturelle et de la sensibilisation culturelle.

McVeigh et Wintergerst (2010), dans leur ouvrage intitulé « Tips for teaching culture » remarquent que deux anthropologues qui avaient essayé en vain de trouver une définition de la culture après avoir analysé plus de 300 études dans ce but dans les années cinquante, ont tout de même trouvé trois caractéristiques générales et communes à la notion de « culture » : sa dimension historique, l’interdépendance de ses composants et sa nature complexe.

Mais afin de mieux appréhender la notion de culture, il convient de remonter à ses origines. Rétrospectivement, la notion de culture a d'abord été dominée par celle de civilisation durant les XVIIIe et XIXe siècles. Le XIXe siècle a vu l'apparition du concept de culture introduit par des chercheurs en sociologie et en anthropologie et classé parmi les sciences sociales.

Lorsqu'on retrace l'historique de la culture, l'on revient irrémédiablement à citer l'anthropologue E. B. Tylor (1920 : 55) qui définit cette dernière comme suit :

« La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société. »

En d'autres termes, il s'agit de valeurs communes à la société qui lui sont propres et qu'un individu partage avec ses autres membres, dans une éthique de coexistence.

Le fait d'exister avec autrui, d'échanger ou de communiquer ne peut se passer de culture. Chaque groupe ou société a sa propre culture, ses codes, ses valeurs, ses normes et règles qui le différencient des autres groupes et font sa particularité.

2.1.1.2. Caractéristiques de la culture

La connaissance des caractéristiques de la culture nous permettra de mieux cerner son importance dans l'enseignement de la langue.

Connaître l'autre, entrer en contact avec lui, apprendre sa langue revient en premier lieu à étudier, comprendre et assimiler sa culture. Elle peut être objective comme subjective, chacun d'entre nous possédant sa propre culture individuelle. Celle-ci mue, évolue au fil de ce que nous apprenons, influencée par les acquis et connaissances que nous emmagasinons. Ainsi, la culture présente en premier lieu un caractère évolutif.

Ensuite, chaque culture peut être unique, inhérente à un groupe, un individu. Pour autant, il n'existe pas de culture pure, comme le souligne L. Porcher (1994 : 10), qui parle de métissage. Chaque culture est influencée par celle des autres, elles sont complémentaires. La culture est donc une notion multiple, on parle de pluriculturalité ou de multiculturalité, sans oublier l'interculturel.

Les deux premières sont à distinguer du second. En effet, aborder le multiculturel ou le pluriculturel signifie reconnaître l'existence de plusieurs cultures qui coexistent sur le plan social. En revanche, l'interculturel renvoie plus à l'éducatif et est plus abordé et étudié par ce dernier.

2.1.1.3. L'enseignement de la culture sous l'approche interculturelle

L'enseignement de la culture est souvent fait sous une approche interculturelle. La définition du terme « interculturel » proposée par le Conseil de L'Europe (1986 : 15) explique ce fait :

L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.

En effet, « l'approche culturelle ne vise pas à extraire le culturel, mais à retrouver celui-ci dans l'expérience concrète et la complexité du quotidien » (C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, 1989 : 235).

2.1.2. La notion d'interculturel

En disséquant le terme « interculturalité », nous découvrons qu'il émane de la combinaison de deux mots anglais « cross » et « cultural ». « Cross-cultural » signifie littéralement « culture croisée », cela renvoie à la pluralité culturelle susmentionnée, à un choc entre deux ou plusieurs cultures.

Quand on parle de culture, nous n'évoquons pas une seule culture, l'interaction entre deux individus représentant déjà une croisée des cultures dans le sens où les deux se rencontrent pour échanger sur leurs propres savoir-faire, croyances, modes de vie, etc.

Les essais de définition de l'interculturel sont aussi nombreux que ceux de la culture, surtout dans le champ de l'éducation. Du point de vue pédagogique, interculturel, signifie :

« Un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent. »
(Clanet, 1993 : 22).

Il est intéressant, lorsqu'on aborde l'interculturel, de relever le préfixe « inter » qui sous-entend une interaction, un échange, une réciprocité. Inter signifie une distribution, un partage de culture. Celle-ci n'est pas gardée pour soi, on la vit avec l'autre, on la partage, on en fait profiter l'autre afin qu'il nous connaisse, appréhende notre façon de vivre, de voir, etc.

Notre culture façonne notre monde, raison pour laquelle elle joue un rôle essentiel dans les rencontres entre différents individus aux racines diverses. C'est à travers notre culture que nous nous distinguons des autres durant cette rencontre. Elle véhicule nos ressentis et montre qui nous sommes dans le fond.

2.1.2.1 Pourquoi opter pour l'interculturel ?

Le choix est porté sur l'interculturel, car il induit le pluriculturel qui se présente comme étant la solution face à la diversité ethnique. En effet, le multiculturalisme va au-delà des simples relations d'ordre langagier, pour s'investir dans le domaine de la culture, de l'éducation et de l'élimination des discriminations.

Ainsi, le domaine du multiculturalisme peut concerner plusieurs domaines à la fois, tout comme il peut faire l'objet de différentes interprétations. C'est ainsi que Wieviorka (1998 : 238) a estimé que le « multiculturalisme intégré vise à répondre en même temps aux demandes sociales et culturelles des groupes minoritaires sans chercher à les séparer, tout en prenant en considération les besoins économiques du pays d'accueil ».

Sa vision est différente du principe américain nommé « multiculturalisme éclaté ». Ce dernier se réfère à une double logique socioéconomique qui vise l'égalité sociale par application de la discrimination positive, tels les quotas pour les femmes ou les

minorités. Par ailleurs, cette vision fait entre autres référence à une politique de reconnaissance des droits ou des privilèges issus de différentes cultures.

La mise en œuvre de l'interculturel correspond souvent à la reconnaissance des minorités perçues comme étant à la marge de la communauté majoritaire. En fait, si le multiculturel ou le pluriculturel opèrent des constatations ou des descriptions, l'interculturel vise l'application d'une démarche ou d'une action.

Martine Abdallah-Preteceille, dans son ouvrage « L'éducation interculturelle » (2004), perçoit le multiculturel comme étant une technicisation figée qui n'a aucune place pour la spécificité ou la singularité des personnes. Il se confine dans des concepts descriptifs ou tout au plus, explicatifs.

L'interculturel est ainsi considéré comme l'outil de mesure adéquat pour analyser la diversité culturelle, suivant une logique qui prend en considération la variation et la complexité. Il s'agit donc d'une démarche qui diffère par l'emploi d'un outil se basant sur un nouveau mode d'interrogation dans le cadre des rapports d'ordre culturel.

Ainsi, « l'interculturel peut être compris comme une construction ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport avec la diversité culturelle. Il présente alors une visée éducative, ce qui n'est pas d'emblée le cas du multiculturel. Celui-ci se contente généralement de reconnaître la pluralité des groupes avec pour objectif d'éviter l'éclatement de l'unité collective. » (De Carlo et Lancien, 1998 : 35)

C'est la raison pour laquelle le CECR préconise l'enseignement de l'interculturel, même si ce terme n'y est pas beaucoup utilisé et que le terme pluriculturel prédomine. Mis à part l'objectif principal de fournir une base commune pour la conception de programmes et d'offrir un référentiel pour l'évaluation, le CECR veut surtout atteindre l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de :

« Parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et d'atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (2001 : 54). Pour ce faire, il vise la compétence plurilingue et pluriculturelle afin de restituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme.

2.1.2.2. La perspective interculturelle

Le concept de l'interculturel et donc de la réflexion sur l'enseignement de la culture fait son entrée grâce à l'approche communicative dans les années 70 et 80. De Carlo (2004), dans son ouvrage « L'interculturel – Didactique des langues étrangères », précise que le terme « interculturel » est plus généralement utilisé en opposition à « multiculturel » [...], exprimant deux perspectives distinctes : l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action.

Toujours selon De Carlo, M. Abdallah-Preteceille définit l'interculturel comme une « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle » tandis que le multiculturel [...] n'a pas de visée clairement éducative.

Ainsi, pour l'auteur, le multiculturel est hors du contrôle des individus et des pouvoirs locaux, tandis que *l'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines.*

L'interculturel est alors adopté à partir des années 80 par les didacticiens des langues étrangères. Au contraire de ce que quelques didacticiens ont affirmé, il ne s'agit pas, selon De Carlo, de donner à l'étranger la compétence du natif, puisque l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une compétence de communication relèvent d'un processus de socialisation par l'apprenant au sein de sa société d'origine et plus particulièrement de son environnement social.

Il faut plutôt alors partir de l'identité de l'apprenant. La découverte de sa culture d'origine et son environnement social « l'amènera à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture ».

- Éducation à la diversité

La sociologie interactionniste estime que la culture est une dynamique d'aménagement des diversités internes.

Dans le cadre de cette approche, l'éducation interculturelle est perçue comme étant la communication d'un savoir résultant des interactions ou plus généralement des intersubjectivités. Elle vise tous les apprenants sans tenir compte de leurs différences. C'est

en ce sens que le pluralisme devient une valeur et non un handicap, ce qui permet à la singularité de s'exprimer à travers les différences.

La psychologie interculturelle étudie les rapports entre les différents groupes culturels grâce aux stéréotypes et aux attitudes qui se dégagent lors des interactions.

« Il s'agit de partir de l'individu dans son contexte et de déterminer l'influence de sa culture sur son comportement dans des situations pluriculturelles. » (Meunier, 2008 : 3)

Ainsi, le but de l'éducation interculturelle consiste à « faciliter les opérations de décentration et de recadrage résultant de l'altérité pour construire de nouveaux schèmes de pensée non réductibles aux cultures en interaction. »

La présence des avantages d'ordre sociologique ainsi que psychologique dans le concept de l'interculturalité fait de lui un objectif à part entière dans le système éducatif. Notamment en ce qui concerne le savoir et le savoir-être, tout en tenant également compte d'une approche globale de la pluralité.

À partir de cette définition C. Allemann-Ghionda (1999) crée un système de l'éducation à la diversité. Il va au-delà de la logique d'identification à la culture majoritaire ou minoritaire en favorisant la réciprocité des cultures à travers leurs différences.

Cette approche peut être interprétée comme un apprêt à l'éducation interculturelle, étant donné qu'il s'agit d'une pédagogie de l'altérité qui met en avant la diversité culturelle, linguistique et sociale, par le développement des comportements propices à la différence. Elle a pour but la conciliation de la reconnaissance des cultures et l'égalité des personnes.

- Éducation interculturelle

L'éducation interculturelle suppose que l'hétérogénéité n'est pas un handicap, mais plutôt une norme qui doit être modérée par des aides. En outre, l'homogénéité, par le rejet de la différence ou par l'autoritarisme, peut se traduire par la coercition. L'éducation interculturelle estime que tout le monde est exposé au processus d'acculturation. Et pourtant, la culture du métissage se développe en laissant plus de place à la diversité.

Aussi, l'éducation interculturelle, loin d'être un moyen de compensation des inégalités, se présente plutôt comme un apprentissage de l'égalité à travers la réciprocité. Elle permet d'éviter les préjugés qui accompagnent la différence culturelle et à son effet supposé avec l'échec scolaire.

En fait, l'éducation interculturelle se constitue comme un apprentissage qui associe le savoir, les pratiques et les représentations qui règlementent les interactions. Elle cherche d'une part à motiver chaque élève en l'incitant à s'engager de manière personnelle, notamment en apportant sa part contributive ; et d'autre part, elle privilégie les ressemblances pour travailler ensemble, évitant ainsi les difficultés relatives à la différence.

Ainsi, l'éducation interculturelle concerne tous les apprenants et non seulement une minorité tels les apprenants étrangers. Elle joue un rôle important dans leur éducation dans la mesure où elle leur permet d'adhérer peu à peu à d'autres cultures en reconnaissant la diversité culturelle, notamment, en apprenant à faire la différence sans avoir à discriminer ou encore à juger de façon inégalitaire.

En fait, le concept d'éducation interculturelle cherche à baser les rapports multiculturels sur le mode de la réciprocité des perspectives, qui lutte contre l'ethnocentrisme, en structurant la personnalité de chaque individu.

Ainsi, du point de vue de l'enseignant, l'éducation interculturelle est essentielle, car elle permet d'éveiller une prise de conscience de chaque apprenant sur la manière d'appréhender la diversité culturelle. Cette forme d'éducation renvoie à une problématique singulière, celle d'aborder les différences de façon monolithique ; et ce, même s'il elles relèvent d'une même culture.

Ces raisons ont amené García Castaño & Granados Martínez (1999) à dire que l'enseignant devrait « examiner cette dernière comme une pluralité de références individuelles ou une organisation de différences internes ». Ceci rejoint la théorie de G. Zarate (1986 : 70) qui estime que « chaque individu a accès à plusieurs cultures, mais il ne peut acquérir qu'une partie d'entre elles à travers son expérience. Sa version personnelle de la culture, correspondant à la totalité de ces parties ou identifications successives, n'est qu'une vision singulière et subjective du monde. »

L'éducation interculturelle va alors guider l'apprenant pour créer des compétences multiculturelles en lui inculquant une vision du monde individuelle, mais également collective. De plus, dans une société dotée d'une réalité multiculturelle, les points de vue peuvent être interchangeables.

2.1.2.3. La communication interculturelle

Un aspect de l'interculturel à prendre en compte est la communication interculturelle. Cette dernière peut être définie de différentes manières. Nous emprunterons celle de Stella Ting-Toomey (1999) qui énumère dans son ouvrage « *Communicating accross cultures* » les éléments constitutifs de la communication interculturelle comme suit

- « Deux personnes (ou deux groupes)
- de cultures différentes (définition très large de culture)
- en interaction
- négociant un signifié commun. »

Nous porterons plus d'attention sur la quatrième composante qui souligne l'importance de pouvoir outrepasser la communication pour atteindre la compréhension, une tâche d'autant plus ardue.

En considération de cet aspect, la communication interculturelle doit forcément étudier, outre la partie linguistique, les styles de communications. Car c'est sur elles que repose la compréhension.

2.1.3. L'intégration de l'aspect interculturel dans l'enseignement de la langue étrangère

Afin de mieux comprendre l'intérêt de l'intégration de l'aspect interculturel dans l'enseignement de la langue étrangère, commençons par nous interroger sur la place que peut prendre l'enseignement d'aspects interculturels dans la motivation et de son lien avec la langue étrangère en classe de langue étrangère.

Les aspects interculturels dans l'enseignement

L'enseignement d'une langue étrangère entraîne-t-il de façon évidente et automatique l'enseignement d'aspects (inter)culturels ? La sensibilisation culturelle présente-t-elle des facteurs motivants pour l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Notons d'abord que pour M. Abdallah-Preteille (1996 : 202), l'enseignement de la culture ou de l'interculturel ne devrait pas être restreint au champ de l'enseignement d'une langue étrangère, mais devrait faire partie du programme global, qui touche à toutes les matières d'enseignement.

« Dans une perspective de formation globale de l'enfant, la pédagogie interculturelle imprègne toutes les disciplines [...], car tout sujet d'étude peut être perçu à travers une visée interculturelle. »

Ainsi, pour l'auteur, les aspects interculturels doivent être intégrés à toutes les matières qui sont étudiées, ce qui lui confère un domaine plus large que celui de l'apprentissage des langues étrangères.

Liens entre l'enseignement de la culture et l'enseignement de la langue

La question se pose désormais : dans quelle mesure l'enseignement de la culture et celui de la langue sont-ils liés ? Linguistes et professeurs de langue sont sûrement d'accord sur le fait qu'une langue peut difficilement être enseignée sans prendre en considération les aspects culturels/la culture dans laquelle elle est utilisée.

Kramersch (1993: 1) nous apporte une réponse en affirmant que « Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one ». Pourtant, Kramersch (1993 : 218) déplore que dans beaucoup de cours de langues, la culture soit réduite à « foods, fairs, folklore, and statistical facts ».

Elle souligne que l'impact de la culture sur l'apprentissage d'une langue et de son utilisation est bien plus complexe que les « four Fs » et qu'il est nécessaire de relier « the teaching of language to that of culture » (1993).

Byram (1991b :18) souligne également la nature inséparable entre langue et culture :

Language is not simply a reflector of an objective cultural reality. It is an integral part of that reality through which other parts are shaped and interpreted [...]. In engaging in language, speakers are enacting sociocultural phenomena; in acquiring language, children acquire culture. To teach culture without language is fundamentally flawed and to separate language and culture teaching is to imply that a foreign language can be treated in the early learning stages as if it were self-contained and independent of sociocultural phenomena [...].

Pour Byram, la conséquence de séparer la langue et la culture est la suivante: « [...] the pupils cannot be said to be learning a foreign language in the proper sense, they are learning a codified version of their own » (Byram, 1991b). Il n'est donc pas envisageable pour lui d'enseigner une langue sans sa culture, sous peine d'apprendre une version codifiée, voire déformée de la langue.

Le CECR pour sa part nous répond qu'il est nécessaire de prendre en compte d'autres dimensions que la dimension purement linguistique pour définir la compétence à communiquer, et parmi celles-ci le CECR cite la sensibilisation aux aspects socio-culturels (CECR : p. 12).

D'un autre côté, la construction identitaire, les concepts de différence, d'altérité, d'égalité, d'identité, etc. sont inhérents à la culture, ainsi qu'à l'éducation, à la pédagogie ou à la didactique des langues. La langue véhicule la culture, toutes deux sont étroitement liées. Dans son mémoire de Master option FLE et didactique des langues cultures, Ghalem Hicham (2013) explique que la langue occupe une place prépondérante dans la « *construction de la personnalité et des modes de pensée et de raisonnement des individus* ».

La langue nous permet de nous présenter et de côtoyer l'Autre. Cela signifie découvrir la culture à travers la langue qui nous permet de créer des rapports solides avec lui, en communiquant. Et pour communiquer, il faut être doté des compétences linguistiques nécessaires à cet acte, mêlées aux compétences interculturelles et socioculturelles.

En didactique des langues, l'interculturel est de plus en plus prisé, car il permet un apprentissage plus facile des langues étrangères. Il est particulièrement sollicité pour

l'apprentissage des langues étrangères aux élèves en dépassant la barrière de la différence qui peut plutôt représenter un atout pour ces derniers.

Selon Ferréol et Jucquois (2004 : 175) : « *Les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné, peu à peu, naissance à l'idée que les différences ne constituent pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles.* »

De là part l'intérêt pour l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères, en utilisant les différences culturelles comme vecteur d'apprentissage. Pour ma part, je trouve cela intéressant de pouvoir appréhender autrement l'enseignement ou l'apprentissage du FLE que dans son contexte linguistique.

Penser la culture comme une didactique renvoie à plus d'apprentissages, les apprenants n'apprennent pas uniquement le fonctionnement ou la déclinaison d'une langue, ils apprennent tout un mode de vie. Ainsi, leurs connaissances s'en trouvent élargies, cela pourrait devenir plus motivant que de suivre des cours classiques basés sur l'usage de tels ou tels termes commerciaux français sans savoir à quelle spécificité culturelle ils s'attachent.

Positionnement de la didactique des cultures à l'instar de celle des langues

« *D'un point de vue didactique, la culture est le domaine de référence qui fait qu'un moyen de communication devient langue.* » (Leylaverigne et Parra, 2010 : 120)

De cette affirmation, on retient que la culture est à la base de toutes les langues. En effet, chaque personne est dotée d'une identité sociale. Cet aspect identitaire se consigne dans la langue maternelle, mais également à travers la langue étrangère. Pour l'individu apprenant, cet aspect identitaire est essentiel dans la mesure où c'est l'effet de l'appropriation de la culture et de la langue qui crée une identité sociale. Et c'est cette identité sociale qui assure l'intégration au groupe.

Ainsi, les deux éléments constitutifs de cette identité sociale sont la culture et la langue. S'il venait à en manquer un, l'appartenance au groupe serait impossible. Ainsi, si une personne étrangère au groupe ignore la langue, elle en sera écartée. De même, si elle parle la langue, mais ignore les cultures sociales qui l'accompagnent, elle sera également mise à l'écart par le groupe.

On voit déjà là, apparaître l'importance de l'appropriation des aspects linguistiques et culturels dans le cadre de la langue étrangère. Par définition, « *une langue étrangère est pour un individu une langue qu'il a, pour des raisons qui lui sont propres, choisi d'apprendre. À la différence d'une langue seconde qui lui a été plus ou moins imposée.* » (Leylavergne et Parra, 2010 : 121)

Il faut comprendre que l'apprentissage d'une langue correspond à l'assimilation d'un système de communication additionné de la dimension culturelle affiliée à cette langue. Il s'agit alors d'un véritable choix culturel de l'élève. Et à cette nouvelle culture, va intégrer sa première langue.

De ce fait, « *on peut dire que l'apprenant en langue étrangère devient la somme culturelle des deux langues appropriées. Même si, de toute manière, l'identité de la langue première conserve un statut dominant.* » (Leylavergne et Parra, 2010 : 121)

Raisons pour la sensibilisation culturelle

Généralement, la culture est assimilée à un simple élément de la langue. Pourtant, si l'on « *considère la langue comme une pratique sociale, la culture devient alors l'élément central de l'enseignement des langues.* » (Kramersch, 1993 : 8) D'où l'intérêt de son apprentissage.

C'est alors en ce sens que l'apprentissage des langues et des cultures devient de plus en plus important ces dernières années. Par ailleurs, Byram et Zarate (1997), sont convaincus du fait que la compétence socioculturelle fait partie de la « *compétence communicative interculturelle* ».

La sensibilisation culturelle permet également à l'apprenant d'avoir une ouverture d'esprit à d'autres cultures. Selon Claude Lévi-Strauss (1973) « *Découvrir les autres, c'est s'ouvrir à une relation et non se heurter à une barrière* ».

Aussi, "l'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelle et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente.

« L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. (CECR, 2001) »

Ainsi, selon Jovanovic et Tasso (2016), sensibiliser à l'autre culture est utile afin de :

- *Prévenir les malentendus,*
- *Neutraliser d'éventuels manquements aux règles interactionnelles,*
- *Être en mesure de comprendre certains gestes, certaines attitudes, etc. »*

2.1.4. L'intégration de l'aspect interculturel dans l'enseignement du français de spécialité ou à visée professionnelle

Nous avons pu constater que la dimension interculturelle joue un rôle important dans l'enseignement d'une langue étrangère du fait qu'elle favorise l'apprentissage à travers le désir de mieux connaître l'autre, et de mieux communiquer. Cette communication passe principalement par l'apprentissage de la langue.

Dans cette partie, nous nous intéresserons au cas de la langue française, et analyserons l'intérêt d'intégrer l'aspect interculturel dans l'enseignement du français à visée professionnelle, ou également de spécialité

Les constats en matière d'enseignement du français à visée professionnelle

Le français, tout comme d'autres langues étrangères, étant considéré de nos jours comme une réelle compétence professionnelle, il s'est développé au fil des années des appellations comme le français à visée professionnelle, le FOS, le FLP et le français de spécialité qui se distinguent du FLE général, dans la mesure où il s'agit là de pratiques pédagogiques et didactiques qui reposent sur l'existence d'un français spécifique propre à

chaque public selon l'activité professionnelle qu'il exerce ou qu'il envisage d'exercer. Selon ce concept, il y aurait, le français du droit, de la médecine, des relations internationales, etc.

Logiquement, ce raisonnement suppose l'existence d'un enseignement spécifique qui ne saurait être efficace qu'à la condition de prendre en considération les différentes dimensions culturelles que véhiculent ces types de français. Mais au vu des manuels de FOS proposés aux apprenants et à leurs enseignants, ce n'est visiblement pas le cas.

En effet, force est de constater que les pratiques pédagogiques proposées par les ouvrages sont loin de pouvoir répondre à un enseignement efficace du FOS ou alors du français à visée professionnelle dans notre cas. Pour appuyer nos critiques, nous prendrons en exemple le contenu du FOS du secrétariat.

Il est vrai que les documents sur le FOS permettent de développer l'aptitude de l'apprenant à entamer un travail de façon individuelle ou encore en groupe, pour lui permettre d'exécuter des fonctions grâce à des exercices qui se basent sur des mises en situation. Certes, cet objectif est louable. Mais il reflète mal sa spécialité qui serait du domaine du secrétariat.

Il nous faut préciser que, l'idée ne revient nullement à réfuter la possibilité d'un apprentissage du FOS, mais vise plutôt à faire comprendre qu'il faut pour cela considérer l'existence d'une réalité culturelle spécifique qui dépasse la linguistique à l'instar des langues première, seconde et étrangère.

Comme souligné dans un des chapitres de « Langue et travail » (2007), Mourlhon-Dallies sensibilise au fait que « *La compétence linguistique n'est pas nécessairement synonyme de compétence de communication et que cette dernière suppose des compétences socioculturelles et interculturelles. La formation²⁶ doit donc leur proposer un dispositif susceptible de les rendre capable de reconnaître et d'analyser les différences culturelles, de développer leur intelligence interculturelle, et de mettre en œuvre des capacités linguistiques et comportementales adaptées au contexte culturel de leur domaine d'expertise.* »

²⁶ Il s'agit là certes d'un cursus universitaire dans une filière LEA, mais qui me semble tout à fait transposable au cas des apprenants du HSO KV College

Dans le cas des apprenants du HSO KV College, ces derniers seront confrontés tôt au tard à des clients et collègues provenant de cultures différentes et ces connaissances éviteront des malentendus culturels dans le monde professionnel comme décrit par Dahan-Feucht (2009) lors de son interview donnée dans le journal allemand « Südkurier ».

En revenant à notre exemple, l'enseignement du FOS du secrétariat devrait comporter une part de la culture d'entreprise du pays où l'on compte utiliser ce type de FOS.

En exemple, si un assistant administratif ou un commercial devait être en contact oral ou écrit avec des clients français ou alors se rendre en France pour conclure des affaires, il serait pour lui profitable d'apprendre les règles de conduite sociales en entreprise en France.

Alors, une équipe suisse alémanique qui souhaite travailler sur un projet avec une équipe française ; et qui ignore la culture d'entreprise française (différente perception de la ponctualité, importance donnée à la hiérarchie ou approche pour formuler des critiques etc.) a toutes les chances de heurter les membres de l'équipe française et d'entraver la bonne finalisation du projet. Il ne s'agira pas là de problèmes d'origine linguistique, mais les réactions, attentes ou conditions des messages seront inappropriés dans la mesure où la culture française a d'autres normes par rapport à la ponctualité, au rapport à la hiérarchie ou encore aux expressions utilisées pour formuler une critique.

Ainsi, pour que la communication ait un sens, il faut que la dimension culturelle qui préside les échanges soit prise en compte. D'autant plus que, tout sujet d'étude peut être perçu à travers une visée interculturelle.

La place de l'interculturel dans l'enseignement du français à visée professionnelle

En matière de relation langue-travail, diverses études soulignent, selon Mourlhon-Dallies (2007), l'importance de la communication naturelle et spontanée au sein des entreprises. Elle prend un rôle tout aussi important que celui des communications considérées « formelles », comme lors de réunions, d'échanges de message, de présentations etc. On constate pourtant que ces échanges sont souvent négligés dans les manuels de FOS etc. ou dans des cours de « français commercial ».

En effet, selon Mourlhon-Dallies (2008 : 102), *l'exercice d'une profession demande non seulement de maîtriser le système linguistique en question mais également de comprendre ce qui est attendu comme parole, attitude, réactions, initiatives. Sans cela, on ne saurait tenir de discours adéquat sur le lieu de travail.*

De plus, il y aura des différences entre la façon dont un allemand, un français ou un japonais entend son rôle au travail avec ses collègues, la hiérarchie, les clients etc. Chaque société a des représentations différentes en ce qui concerne les représentations culturelles et sociales sur le « bon » comportement au travail.

Mourlhon-Dallies (2008 : 82) affirme également que *pour concevoir une formation en FLP, la dimension langagière ne suffit pas,*

Elle poursuit que dans cette optique, les discours tenus (les paroles au travail) ne sont qu'un pan de ce qui se joue dans l'activité de travail (gestes, mimiques). L'activité de travail doit donc être pensée dans sa multicanalité, dans la mesure où elle fait intervenir la voix, la posture, la rédaction au traitement de texte [...] etc.

Ainsi, dans son ouvrage *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Mourlhon-Dallies (2008) met en évidence la nécessité de définir lors d'une formation les objectifs de contenus possibles dans laquelle figure l'interculturel.

2.1.5. Le cas des apprenants du HSO KV College : démarche d'apprentissage du français intégrant l'aspect interculturel

Dans la présente partie, nous tenterons de mettre en lien les analyses théoriques réalisées avec le cas des apprenants du HSO KV College. C'est en effet à partir de cette mise en lien que sera déterminée la démarche d'apprentissage du français intégrant l'aspect interculturel.

La différence culturelle qu'induit l'interculturel ne signifie pas forcément que les individus qui interagissent viennent de pays différents ou sont de nationalités différentes. Dans le cas des apprenants du HSO KV College, par exemple, ils sont confrontés à trois

types de cultures coexistant dans un même pays²⁷, avec leurs propres spécificités et les adaptations que cela entraîne : la culture suisse alémanique, la culture suisse romande et la culture suisse italienne. Dans ce contexte, la démarche suivante est présentée :

Une démarche en trois temps du malentendu interculturel : position, construction et résolution

La pluralité issue de la diversité culturelle et enrichie de l'expérience de l'altérité est considérée comme étant un enrichissement qui tend à favoriser une souplesse de la pensée et de l'action.

Dans la plupart des sociétés contemporaines, aucun groupe ou aucun individu ne peut fuir la diversité culturelle, étant donné que les comportements individuels et collectifs sont devenus régionaux en raison de la propagation des informations diffusées à travers la toile.

L'appartenance à cette diversité ouvre la porte aux jeux identitaires au sein de plusieurs groupes dont les normes peuvent être contradictoires. Néanmoins, l'incohérence de différentes cultures contribue à rendre impossible l'identification d'un individu singulier, indépendamment des autres.

Ainsi, chaque individu entretenu dans la diversité culturelle acquiert une autre forme d'acculturation de nature universelle.

C'est alors en ce sens qu'Abdallah-Preteceille (2001 : 24-25) estime que « *la diversité culturelle permet de reconnaître l'individu en tant que sujet à la fois singulier et universel. C'est donc la rencontre, l'échange, à commencer par la communication, qui vont permettre de saisir l'individu au-delà des représentations culturelles que l'on a de lui. Cela permet de remettre en question « la bijection systématique entre un individu et des caractéristiques culturelles définies dans l'absolu. »*

Cependant un individu ne peut efficacement se fondre dans les phénomènes culturels, sans une bonne interprétation en évitant toutes les sortes de malentendu. En effet,

²⁷ La quatrième culture, la culture romanche n'existe que dans une région géographique précise et restreinte et n'est « vécue » que par 0.2% de la population. Beaucoup d'apprenants ignorent même son existence

l'éthique de la diversité et de l'altérité vise à reconnaître la singularité d'autrui et son universalité.

Ainsi, l'apprentissage de la diversité culturelle constitue un enjeu fondamental pour toute société. Afin de mieux comprendre cet enjeu, nous tenterons de formuler des hypothèses pour nous glisser dans la peau des allophones ou dans leur culture et comprendre les représentations et usages qui dictent leurs attitudes. Par la suite, il sera intéressant de procéder à la vérification des hypothèses soit auprès de ressources soit de natifs.

Première hypothèse : La compréhension d'autrui passe par l'auto-compréhension. Cette hypothèse suppose que l'apprentissage de la diversité culturelle doit prévoir des exercices qui permettent aux interactants d'améliorer leur propre compréhension. Mais comment réussir à mettre sur pieds un tel apprentissage ?

Il nous a semblé judicieux d'emprunter « la phase préventive du malentendu » d'Hérédia (1986) qui consiste à effectuer des reformulations, des répétitions et des éclaircissements afin de pouvoir opérer une vérification systémique du sens attribué à la conversation.

La vérification de cette hypothèse a été réalisée suite à l'analyse d'une conversation dans une classe de FLE²⁸. En effet, le scénario met en évidence l'importance de la reformulation pour bien comprendre un mot.

Suite à cette expérience, on a pu remarquer que les participants ont tendance à répéter les vocabulaires à faible voix. Il semblerait que les sujets se reposent instinctivement la question initiale jusqu'à ce qu'ils parviennent à trouver la bonne réponse. Du point de vue didactique, ce dialogue permet le développement de l'esprit critique des apprenants, et permet la mise en place d'une stratégie de prévention.

Deuxième hypothèse : La compréhension passe par une séquence latérale de négociation du sens qui peut se traduire par des reformulations, traductions, ou justifications. Afin de vérifier la véracité de cette hypothèse, on s'est référé à un test initié auprès des apprenants durant un jeu interactif²⁹ dans lequel on a laissé aux participants le loisir de deviner l'identité de l'animal qui leur a été décrit.

²⁸ Voir extrait de corpus N° 1 en annexe 2

²⁹ Voir extrait de corpus N° 2 en annexe 2

Dans cet exercice, l'enseignant refuse les fausses réponses et formule une requête linguistique que l'apprenant traduit par une demande de reformulation. De cette manière le malentendu est dissipé par la justification de la proposition donnée par l'apprenant. Ainsi, cette hypothèse se confirme.

Des tâches-problèmes pour développer l'interculturel

Afin d'éviter le malentendu dans les rituels conversationnels il paraît opportun de développer le savoir-apprendre et le savoir-être. En principe, toute langue a son système avec ses différents niveaux linguistiques qui s'organisent toutefois de manières différentes en fonction des interactions verbales qui sont propres ou encore de son système syntaxique, voire sociolinguistique.

C'est ainsi que le développement de l'interculturel doit surpasser le CECR qui se limite aux malentendus. En effet, l'apprenant doit être en mesure d'acquérir des connaissances et des stratégies qui feront de lui un expert capable de surmonter la plupart des problèmes de nature culturelle.

Pour atteindre cet objectif, des tâches-problèmes doivent d'emblée être initiées. Elles se traduisent concrètement par :

- L'analyse de prise de parole avec paramètres paraverbaux tels les intonations et les accents.

Il est en effet essentiel pour l'apprenant de pouvoir respecter ces types de paramètre³⁰ afin de donner un sens à son discours. Ce sont des éléments importants de la communication, dans la mesure où une mauvaise intonation peut fausser la compréhension.

En effet, selon Pierre Delattre (1966 : 1-14) « *le terme "intonation" est une notion subjective qui nous permet de distinguer un mode d'expression logique d'un autre (question, commandement, continuation, finalité, etc.) ou une simple attitude émotive d'une autre (surprise, curiosité, impatience, peur, joie, etc.).*

³⁰ Voir en Annexe 3, la figure des dix intonations françaises les plus fréquentes et leurs représentations schématiques à l'aide de quatre niveaux de hauteur.

Ce que nous percevons subjectivement comme une certaine intonation se réalise objectivement par les variations d'un ensemble de traits acoustiques-facteurs irréductibles de la voix : l'intensité, la durée, et la fréquence. »

- L'analyse des paramètres de la situation qui se traduisent par gestes, ou encore à travers des normes sociolinguistiques.

Nous avons eu l'occasion de voir que les gestes et les normes sociolinguistiques sont importants dans l'enseignement – apprentissage de la langue cible. En exemple, il serait convenable d'apprendre les procédés en matière de salutations.

L'ensemble de ces points est problématique en raison de leur subjectivité. Leur transmission s'avère, de ce fait, délicate. Et pourtant leurs manquements font obstacle à l'interculturalité.

Actionnel et interculturel

Le développement de l'actionnel dans l'interculturel passe forcément par le déconditionnement interculturel. Pour atteindre cet objectif, des méthodes d'enseignement-apprentissages doivent être utilisées.

C'est alors que :

- Dans la phase préparatoire, l'apprenant devra examiner, analyser et tirer des conclusions à partir de différentes sources (textes, vidéos etc.).
- Tandis qu'en pratique il sera situé dans un contexte de rencontres ou d'échanges dans la classe. Dans cet ordre, l'apprenant peut être amené à faire des exposés sur des éléments culturels « descriptibles » : taux de chômage, système éducatif, déroulement d'un déjeuner au restaurant etc.

De l'interculturel au co-culturel

En milieu professionnel se réalisent des actions communes qui requièrent non seulement la maîtrise des représentations croisées (communication interculturelle ponctuelle), mais également la mise en œuvre des conceptions de l'action.

Par définition, une « co-culture », c'est l'ensemble des conceptions partagées. Elle suppose une communauté d'activité et non pas seulement une communauté de vie.

Ainsi, le développement de l'interculturel vers le co-culturel doit dépasser la simple idée de vivre ensemble.

La tâche actionnelle

Selon Tajfel et Turner (1986 : 7-24), l'identité culturelle de l'individu se construit par les rencontres et les échanges avec d'autres personnes. Aussi, la perspective actionnelle de la classe en FLE s'inscrit dans l'approche communicative. Le but est d'initier aux rencontres occasionnelles ou professionnelles avec des Français en milieu francophone.

Les apprenants doivent être en mesure de communiquer avec l'autre, d'agir avec lui, voire de coagir³¹. Afin d'atteindre cet objectif, des approches par les tâches doivent être adoptées.

C'est notamment en ce sens que le CECR cherche à devenir le médiateur culturel et linguistique des Européens en prônant la défense du plurilinguisme. Son action vise la sensibilisation à l'approche des différentes cultures et langues grâce à un apprentissage sur les tâches.

Le CECR estime que l'apprenant doit

- « Être motivé par un objectif ou un besoin
- Pouvoir se représenter le résultat final »

Il existe 3 catégories de tâches dont :

- Les tâches de pré-communication : Ce sont des exercices qui se basent sur la manipulation d'activités lexicales, grammaticales, socio- et interculturelles.
- Les tâches pédagogiques communicatives » se pratiquent en dehors des classes, et consistent à effectuer des simulations de la vraie vie.
- Les tâches réalisées dans la vraie vie : L'objectif est de partir d'un apprentissage individuel à un apprentissage collaboratif et solidaire.

³¹ Néologisme proposé par C. Puren

Dans chacune des tâches, l'apprenant est considéré comme un acteur social. C'est la raison pour laquelle, les activités langagières sont accompagnées par d'autres activités intervenant dans l'action. En fait, la perspective actionnelle suggère un lien entre les théories et l'activité, à partir d'une visée socio-culturelle et une visée sociale.

C'est pourquoi Springer (2010 : 511-523) a affirmé que : « *L'apprentissage est ancré dans un contexte social de solidarité. La visée socio-culturelle prend tout son sens.* »

En pratique, l'approche actionnelle des tâches est liée à la notion d'interdisciplinarité et d'interculturalité.

L'apprentissage interculturel

L'apprentissage interculturel repose sur des pratiques pédagogiques et des concepts. En général, les apprentissages interculturels visent essentiellement à :

« *Faciliter la compréhension de l'autre, à la fois d'un point de vue linguistique que de son fonctionnement institutionnel comme appartenant à un groupe d'individus. D'autre part, par effet contrastif, elle permet à l'apprenant de mieux cerner son identité culturelle propre. Cette pratique interculturelle suscite, indiscutablement, l'intérêt de l'apprenant, ce qui permet de motiver ou remotiver une classe.* » (Leylavergne et Parra, 2010 : 124)

Concrètement, l'apprentissage interculturel tourne autour de la culture anthropologique. Des scientifiques ont admis que l'apprentissage de cette culture anthropologique doit être en contraste avec la culture anthropologique de l'apprenant. Ceci afin d'assurer l'enrichissement culturel et personnel des apprenants.

Ainsi, l'interculturalité ne se limite pas à enseigner uniquement les cultures francophones, en opérant également des comparaisons par rapport aux cultures qui sont propres aux apprenants.

Cette approche pédagogique que constitue l'interculturel ne présente que des avantages en matière d'enseignement de la langue française à visée professionnelle. Puisque, dans un premier temps, elle permet à l'apprenant de mieux comprendre le fonctionnement social des populations de la langue cible. Et dans un second temps, elle conforte l'apprenant dans un sentiment d'appartenance à son groupe.

C'est en ce sens qu'il est dit que :

« *L'interculturalité dans l'enseignement d'une langue étrangère a des vertus qui dépassent les aspects strictement linguistiques, elle permet à l'apprenant, par l'appropriation d'autres cultures, de développer certains aspects non négligeables comme : une ouverture au monde, une approche plus complète de l'autre, une vision plus objective, car plus juste, des choses. Elle développe la tolérance et le respect pour les autres cultures et pour les individus qui en sont les acteurs. Elle permet également de développer des qualités humaines telles que la curiosité, l'ouverture d'esprit...* » (Leylavergne et Parra, 2010 : 129)

Ci-après, nous présenterons quelques principes pédagogiques liés à l'apprentissage interculturel :

- Proposer des activités courtes, mais dynamiques et attractives pour susciter l'attention des apprenants qui se lassent vite.
- Intégrer l'activité interculturelle autant que possible en évitant de nommer une telle activité.
- Apprendre aux apprenants à devenir indépendants. En pratique, l'enseignant doit, progressivement, demander aux élèves d'effectuer des recherches personnelles en guise de travaux à accomplir chez soi.
- Cette pédagogie peut par exemple consister à demander aux apprenants d'établir une typologie des différences linguistiques ou culturelles d'une émission à la télé.

Toutefois, la réussite de cette méthode repose sur le respect de son caractère progressif. Aussi faut-il éviter de brusquer les apprenants en les accompagnant dans un premier temps, pour ensuite les laisser peu à peu prendre les activités en charge.

L'apprenant pourra ainsi se faire sa propre idée, en ce qui concerne la nature de la culture de la langue cible, connaissance qui lui sera utile. Le but de la démarche serait alors de parvenir à cette forme d'auto apprentissage de la culture ».

En référence au proverbe chinois qui dit : « *Si tu donnes un poisson à un homme qui a faim, il mangera un jour, si tu lui apprends à pêcher, il mangera toute sa vie* »

On pourrait dire ici : « Si tu fais découvrir à un apprenant un aspect de la culture de la langue cible, il sera préparé à affronter UNE situation socioculturelle spécifique, si tu

lui apprend à construire la connaissance socioculturelle dont il a besoin, il sera en mesure d'affronter n'importe quelle situation ».

- Sensibiliser les apprenants à la pratique gestuelle de la population de la culture cible. Puisqu'il arrive que ces gestuels soient des facteurs clés qui dépassent une simple pratique culturelle.

Bien entendu, il ne s'agit pas de tous les apprendre vu le nombre très important de variantes qui existent (par exemple, sur la réponse à la question de savoir combien de bises on donne à un Français ou à une Française, les réponses sont très variées suivant les régions).

Et enfin, il nous a été donné de voir que la considération de la culture de la langue cible est essentielle. Aussi, faut-il la prendre en compte dans l'enseignement et l'apprentissage interculturel, notamment celui de la culture anthropologique. De cette prise en compte, le moyen le plus sûr est de s'approprier non seulement la langue cible, mais les aspects culturels qu'elle véhicule. S'il n'est pas de culture sans langue, il n'est pas, non plus de langue sans culture. Une appropriation que nous n'hésitons pas à qualifier de globale, complète et riche (Beacco, 2000).

Partie 3 : Mise en œuvre et démarche méthodologique

3.1 La méthodologie employée pour la conception des îlots d'apprentissage

3.1.1 La démarche méthodologique : la recherche-action

Ayant effectué mon stage sur mon lieu de travail, j'ai eu la possibilité d'enseigner les îlots d'apprentissage non seulement lors de mon stage, mais aussi bien après la terminaison de celui-ci, donc également lors de cette dernière année scolaire. Cette mise en pratique m'a conféré l'avantage de pouvoir vérifier la théorie et procéder à des modifications amélioratives du dispositif pédagogique sur le terrain sur une période beaucoup plus prolongée.

Cette démarche relevant de la recherche-action, elle s'appuie d'un côté sur mes expériences en classe et le retour que les apprenants m'en faisaient lors d'entretiens informels individuels et collectifs et d'un autre côté sur la théorie relative à la conception de tâches actionnelles, la motivation et la sensibilisation culturelle et ces enjeux interculturels que je m'appropriais au fil des mois.

3.1.2. L'échéancier

Pour la durée de la mission du stage, nous nous étions fixés une échéance de quatre mois qui se répartissait de la manière suivante :

1 ^{er} mois	2 ^e mois	3 ^e mois	4 ^e mois
<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de la demande et des besoins par le biais de questionnaires - Entretiens informels et semi-directifs - Élaboration et application des îlots d'apprentissage I et II 	<ul style="list-style-type: none"> - Réorientation³² vers l'interculturel et modification des îlots d'apprentissage I et II - Élaboration et application des îlots d'apprentissage III et IV 	<ul style="list-style-type: none"> - Élaboration de l'îlot d'apprentissage V et application - Application et réorientation des îlots d'apprentissage III et IV 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluations des îlots d'apprentissage et modifications

Ayant effectué le stage au cours de l'année universitaire 2015 – 2016, nous avons été en mesure de réappliquer ces îlots d'apprentissage au cours de l'année scolaire actuelle et de procéder à des modifications amélioratives, notamment des objectifs interculturels que nous avons modifiés et que nous avons remis en application³³.

3.2 Les outils de recherche :

- **Les questionnaires diagnostiques**

Les questionnaires diagnostiques sont de deux sortes, l'un a été proposé aux apprenants ; tandis que l'autre a été soumis aux professeurs.

³² Voir le chapitre précédent

³³ Voir annexe 7

– Questionnaires diagnostiques des apprenants

Le questionnaire diagnostique des apprenants³⁴ a été proposé à deux classes de français du 1^{er} semestre au HSO KV College. Les principaux points sont les suivants :

1 : Les différentes langues maternelles usitées

Vu les réponses qu'ils ont attribuées à la première question, celle de connaître les langues maternelles respectives des apprenants, on a constaté que peu d'apprenants ont comme langue première l'allemand, mais qu'ils parlent par exemple serbo-croate, turc ou alors italien à la maison. Malgré ce fait, presque la moitié se considère comme étant aussi de langue maternelle allemande car ils sont nés et ont grandi en Suisse alémanique et le Suisse-allemand est la langue qu'ils parlent avec leurs amis, à l'école etc. Ils revendiquent donc le fait d'être bilingues.

2 : Concernant, la possibilité de la pratique du français par les apprenants

Très peu d'entre eux disent pratiquer le français. Les seuls apprenants qui ont affirmé pratiquer le français en dehors des cours sont les étudiants bilingues franco-suisses.

3 : Les rencontres avec les francophones

Plutôt peu d'apprenants ont dit avoir rencontré des francophones en Suisse alémanique. Un apprenant en a rencontré grâce à des amis qui les lui ont présentés, un autre à l'occasion du service militaire. D'autres apprenants ont encore cité des touristes (pour les prendre en photo) et une apprenante a cité ses voisins. Une francophone a cité les clients du centre d'appel où elle travaille le week-end.

4 : Les séjours en région francophone

Presque deux tiers des apprenants ont répondu n'être jamais allé en région francophone. Quelques-uns y ont séjourné pour des vacances avec leur famille, un apprenant a effectué un séjour linguistique d'une année dans une famille Suisse romande. Les apprenants ayant séjourné en région francophone de manière répétitive l'on fait car ils ont de la famille en France, en Suisse romande ou au Maroc.

³⁴ Voir annexe 4

5 : Les principales motivations des apprenants :

Sur la question qui vise à connaître les motivations des apprenants, les réponses ont été diversifiées, dans la mesure où la majorité d'entre eux veulent uniquement obtenir un diplôme. Par ailleurs, nous avons également découvert que pour beaucoup, la motivation de l'apprentissage de la langue française est purement professionnelle, dans la mesure où ils espèrent trouver plus facilement un emploi après l'obtention de leur diplôme. D'autres, moins nombreux, s'intéressent à la culture française ou alors considèrent le français comme étant une belle langue. Très peu souhaitent par contre apprendre le Français uniquement par intérêt personnel. Quelques-uns ont ajouté pour la case « autre » qu'ils étudiaient le français parce que la nature de leur apprentissage CFC les y contraignait.

6 : Les raisons des lacunes en français

En réponse, beaucoup ont évoqué la « peur » de la langue. Selon eux, elle semble inaccessible. D'autres prétendent avoir eu un mauvais professeur. D'autres encore avouent avoir été « autorisés » à arrêter les études de français par le professeur à l'école secondaire I tandis que certains évoquent une interruption du parcours d'apprentissage en langue française. Cela corrobore la « crispation » que j'observe envers la matière du français et qui semble naturelle et normale aux apprenants.

– **Questionnaires diagnostiques des professeurs de français³⁵**

1 : Concernant la motivation des apprenants

Les enseignants déplorent dans leur ensemble le manque de motivation des apprenants pour apprendre le français. Ceux-ci avouent même régulièrement « détester » le français. Les enseignants constatent des lacunes importantes en français et soulignent qu'il existe un écart frappant entre le niveau requis, et l'état réel du niveau des apprenants. D'après eux, les principales raisons seraient :

³⁵ Voir Annexe 5

- Une dévalorisation de l'enseignement du français dans le canton de Zurich au niveau du secondaire I et des autorités, notamment dans l'éducation, comme de part du MBA³⁶ par exemple
- Un manque de connaissance et d'intérêt pour le monde francophone
- La « peur » de l'apprentissage de la langue française

À titre comparatif, il nous semble important de remarquer que les professeurs d'anglais constatent un assez bon niveau en anglais des apprenants qui peut même être supérieur au niveau requis.

2 : Concernant leur opinion sur les compétences à travailler en priorité

La majorité est convaincue que c'est l'expression orale et écrite qui fait le plus défaut et que pour cela il faudrait mettre l'accent sur ces compétences-là. Les compétences socio- et interculturelles sont jugées secondaires. Il me semble pourtant important de remarquer en ce lieu que les enseignants insistent sur le fait qu'ils aiment le français et ont envie de faire partager et découvrir leur amour pour la francophonie. Ils ont envie de « prouver que le français n'est pas si difficile que ça ».

3 : Concernant les difficultés principales de l'enseignement et de l'apprentissage du français

Le manque d'intérêt a été cité en premier lieu. En effet, beaucoup d'apprenants croient que les connaissances en anglais sont beaucoup plus importantes dans le monde professionnel et ils remarquent qu'ils pourront toujours communiquer en anglais avec des francophones.

Les enseignants se plaignent aussi d'un manque de temps pour mettre les apprenants à niveau. Malgré cela, ils soulignent l'importance d'inclure des contenus socio- et interculturels à leurs cours mais avouent ne pas toujours avoir le temps de traiter ces contenus.

Selon les professeurs, les apprenants se plaignent aussi de ne pas avoir eu de bons professeurs au secondaire I et les accusent d'avoir délaissé le français pour se focaliser sur

³⁶ Mittelschul- und Berufsbildungsamt (Office de l'enseignement du 2e degré et de la formation professionnelle)

d'autres matières. Certains racontent même avoir fait par exemple régulièrement de l'allemand ou de l'histoire en cours de français !

Les apprenants auraient aussi beaucoup de difficultés de s'exprimer à l'oral et ont peur de parler en classe.

- **Les questionnaires de représentations**

Les questionnaires des représentations³⁷ sont destinés à faire connaître les premières impressions des apprenants vis-à-vis des Français et de la langue française. Les résultats obtenus ont été significatifs dans la mesure où ils reprennent les stéréotypes véhiculés dans la culture allemande et Suisse alémanique. Car en se référant à la langue française, les principaux adjectifs employés ont été : compliquée, difficile, horrible (à apprendre), mélodieuse et jolie.

En outre, les principales descriptions attribuées aux Français sont : arrogants, narcissiques, éloquents, superficiels et sociables.

Quant aux représentations sur la France, les apprenants ont cité la diversité des paysages, Napoléon, les croissants, la Tour Eiffel et le terme « grande Nation ».

- **Les entretiens collectifs semi-directifs**

Les entretiens collectifs semi-directifs ont été prévus afin d'obtenir des réponses plus naturelles et concluantes avec les classes. En effet, ces entretiens m'ont permis de mieux « tâter » le terrain et de mieux comprendre ainsi les raisons pour la crispation constatée par rapport au français. Pendant que quelques apprenants sont tout simplement restés sur la position qu'ils « n'aimaient pas » ou même « détestaient » le français, d'autres ont avoué aimer la langue et souhaiter un jour savoir communiquer en français avec aisance. Tous étaient pourtant d'accord que le français est une langue difficile pour eux, car trop éloignée de la langue allemande dans sa syntaxe et grammaire.

Des réponses similaires ont été d'ailleurs données lors du micro-trottoir effectué par deux classes et ont corroboré les réponses des entretiens semi-directifs. Les personnes interrogées étaient étudiants à la HSO Wirtschaftsschule Schweiz ou à l'université de Zurich qui se trouve dans le même bâtiment. Les étudiants un peu plus âgés ont d'ailleurs tous avoué

³⁷ Voir Annexe 6

avoir « oublié » le français car ils ne l'avaient plus ou pratiquement plus utilisé depuis le Lycée, l'apprentissage ou même l'école secondaire. Ils déplorent tous cet état mais le présentent comme une fatalité.

- **Les entretiens individuels informels**

Les entretiens individuels informels³⁸ se sont initiés de manière naturelle lorsque des apprenants souhaitaient faire part de leur ressenti vis-à-vis du français, en me confiant leurs parcours d'apprentissage du français personnels ou lorsque je les interpellais. Ces entretiens se sont déroulés souvent à l'issue d'un examen qui ne s'était pas bien passé ou lorsque les apprenants se sentaient découragés.

Mis à part deux ou trois apprenants qui affirment être à l'aise en français mais qui déplorent tout simplement ne pas le pratiquer assez régulièrement (éloignement familial), les autres apprenants ont confié qu'ils se sentaient découragés vis-à-vis de l'apprentissage du français, soit parce qu'ils avaient des lacunes trop importantes qu'il leur semblaient difficile, voire impossible de rattraper, soit parce qu'ils possédaient un vécu problématique du français qui les « bloquait » en quelque sorte.

- **Les questionnaires d'évaluation et de satisfaction**

Les réponses procurées au questionnaire, appliqué à la fin du parcours scolaire des apprenants au quatrième semestre, donc après avoir effectué les tâches du cinquième et dernier îlot d'apprentissage, ont démontré une progression émotive positive par rapport aux représentations de la langue française et de la francophonie en général. Quelques-uns ont émis le souhait de partir en vacances en France, d'y faire un stage linguistique ou alors de poursuivre des cours de français après la fin de leur apprentissage. Trois apprenants sont même partis à Paris pendant quelques jours.

Par ailleurs, les apprenants ont démontré leur satisfaction par rapport aux îlots d'apprentissages sur objectifs interculturels délivrés lors des cours. Ils jugeaient en effet, après avoir parfois manifesté certaines réticences à la tâche au début des îlots d'apprentissages, que ces cours leur avait permis une approche différente et plus « active » des projets « classiques » traités jusqu'alors en classe. La plupart jugeait que leurs

³⁸ Voir Annexe 1

représentations de la langue française et du monde francophone avaient changé de manière positive et qu'ils avaient participé de manière plus active à ces îlots d'apprentissage qu'à des cours classiques. Globalement, ils se sentaient plus motivés à poursuivre l'apprentissage du français.

Par contre, sur le plan de l'évolution linguistique à l'issue des tâches effectuées des îlots d'apprentissage, les apprenants n'ont pas été en mesure de donner une réponse positive ou négative. En effet, ils affirmaient certes se sentir plus à l'aise lors des échanges oraux et écrits, mais ils n'étaient pas certains si la cause de leur progrès linguistique était liée aux îlots d'apprentissage ou alors à l'évolution naturelle que les apprenants expérimentaient au fil des mois et des cours proportionnés.

3.2.1 L'analyse des résultats des questionnaires diagnostiques

Concernant les stéréotypes :

Ces stéréotypes bien ancrés dans la culture germanophone ont certainement d'une part des origines historiques et d'autre part médiatique.

Historiques, car les Allemands et les Suisses ont longtemps perçu les Français comme étant arrogants, superficiels et peu fiables, bien qu'on leur reconnaissait le mérite de l'élégance et de l'éloquence, comme le montre par exemple le texte allemand suivant datant du 19^e siècle et le rime d'enfants suisses datant de 1798, qui se réfère aux troupes napoléoniennes qui se trouvaient en Suisse et qui recrutaient de force des hommes suisses, rime que les enfants suisses connaissent encore aujourd'hui:

"Frankreich ist eine Nation von Nullen, eine Herde; sie haben Geld und Eleganz, aber keine Individuen, kein individuelles Selbstgefühl. Alles ist bei den Franzosen großartige Stellung, pompöse Redensart, imponierende Miene, wie auf dem Theater. Wenns nur echt klingt und nach etwas aussieht - der Inhalt ist einerlei."³⁹

(Otto v. Bismarck, Tischgespräche 1870/71)

³⁹ Traduction : La France est une nation composée de zéros, un troupeau ; Ils ont certes de l'argent et de l'élégance, mais aucune individualité, pas d'amour propre individuel. Tout chez les français est apparence, expressions pompeuses, mines imposantes, comme au théâtre. Tant que cela sonne vrai et que cela s'apparente à quelque chose – le contenu ne compte pas.

«D’Franzose mit de gääle Hoose und de grüene Finke, pfui die stinke».⁴⁰

Tout à l’image des réponses récoltées, les Suisses alémaniques et Allemands ont semble-t-il depuis longtemps une image scindée de la France, positive et négative à la fois, dans laquelle ils ont tendance à attribuer aux Français les termes de l’arrogance, du narcissisme et de la superficialité, tout autant que ceux de l’éloquence, de l’esprit et du savoir-vivre.

On pourrait qualifier ces stéréotypes d’un mélange d’antipathie et d’admiration, reflets de la dissonance envers un pays que cette société connaît mal, héritage d’une époque de guerres successives entre l’Allemagne et la France et où la mobilité était réduite. Sans oublier que les dernières troupes qui ont envahi la Suisse étaient françaises.

Ils sont également d’ordre médiatique, car la perception de la France et des Français est aujourd’hui véhiculée et influencée par l’image que donnent les journaux et magazines, les prospectus touristiques, la télévision et autres médias. Ces médias reprennent souvent l’image et les stéréotypes que les Suisses ont déjà de la France : c’est-à-dire des articles et reportages sur les monuments touristiques, les paysages pittoresques ou la gastronomie. Par ailleurs, le terme de « Grande Nation » y est récurrent, terme qui ne s’utilise pas en France.

En outre, les manuels scolaires de français, géographie, d’histoire, etc. à l’école obligatoire que j’ai pu visualisés dans le passé renforcent également les stéréotypes folkloriques sur la France et en représentent la dimension sociale et collective en se focalisant par exemple uniquement sur Paris et ses monuments et la Camargue, ou encore en traitant en histoire française seulement la Révolution Française et Napoléon. Étant donné que l’opinion publique dans les sociétés occidentales se forme par le biais de certaines instances (médias, éducation nationale, etc.), les stéréotypes ne s’en trouvent que renforcés.

S’agissant de la méconnaissance de la culture française :

En Suisse alémanique, les journaux télévisés sont plutôt orientés vers les pays germanophones, la France ne figurant dans l’actualité que lors d’évènements politiques ou sociaux importants. Les médias qui parlent de l’économie, de l’industrie, de la politique et

⁴⁰ Refrain généralement connu par tous les enfants Suisse alémaniques
Traduction : les français avec les pantalons jaunes et les pantoufles vertes, beurk, ils puent

des actualités sociales font normalement partie des médias plus « intellectuels » comme la « NZZ », ou « Arte », médias qui ne sont donc pas utilisés par la majorité de la population.

Bien que la Suisse soit aussi un pays francophone et que par ce fait, les Suisses alémaniques ont tous accès à la télévision suisse romande, clairement axée sur la France, rares sont les Suisses alémaniques qui choisissent de la regarder. Voilà comment expliquer certains termes des réponses récoltées et qui reflètent une méconnaissance de la réalité.

En ce qui concerne le rejet de la langue française :

C'est la méconnaissance de la culture française renforcée par la barrière de la langue, voire par la peur de la parler qui engendre un rejet de la langue. Lorsque les Suisses alémaniques et romands se rencontrent, il est en effet commun qu'ils se parlent en anglais, bien que le français soit une langue obligatoire à l'école en Suisse alémanique et que le bon allemand⁴¹ le soit en Suisse romande.

Il existe un malaise envers la langue française qui se traduit par un rejet de celle-ci, surtout ressenti par la génération plus jeune. En comparant les mots associés à la langue française, on remarque que les connotations des élèves sont plus négatives que celles des professeurs. Bien que le français fasse partie des quatre langues nationales parlées en Suisse, et malgré la proximité géographique de la France, le français est généralement mal aimé par les élèves du canton de Zurich.

Les causes de ce rejet et son renforcement auprès des nouvelles générations sont d'abord issus de l'influence des nouveaux médias comme Internet et l'importance que la télévision allemande a sur les nouvelles générations, avec le phénomène assez récent de la télé-réalité, etc. et des réseaux sociaux sur Internet qui reprennent les émissions préférées des jeunes.

Par ailleurs, la télévision suisse alémanique ayant une image plutôt ringarde, les jeunes suisses alémaniques se tournent vers les chaînes allemandes et s'identifient automatiquement avec la culture (musique, etc.) à laquelle ils sont le plus exposés : à celle des Allemands de leur génération, dont ils partagent en partie la réalité linguistique, discursive et migratoire.

Un autre facteur est l'évidence de l'anglais en tant que langue internationale, qui n'a cessé de prendre de l'ampleur depuis la 2^e guerre mondiale. L'anglais est à la mode, il

⁴¹ Traduction de "Hochdeutsch". En Suisse alémanique, on parle le "Schwyzerdütsch", soit le suisse allemand.

est plus facile à apprendre (du moins au début) et élèves comme professeurs pensent que l'anglais promet de meilleurs débouchés professionnels.

De plus, le climat politique dans le canton de Zurich s'est montré assez frileux envers le français, ces dernières années : l'anglais a remplacé le français dans l'apprentissage de la première langue étrangère à l'école⁴².

À ceci s'ajoute le fait que les professeurs du secondaire en Suisse n'enseignent pas qu'une ou deux matières comme en France, mais généralement environ cinq matières différentes, ce qui rend la spécialisation quasiment impossible, le niveau de français des professeurs et leur connaissance de la culture française laissant souvent à désirer. Voilà une réalité qui ne tend pas à motiver les élèves.

Le phénomène de l'identification avec les jeunes Allemands est assez intéressant, car les Allemands ont une réputation plutôt mauvaise en Suisse. On les juge arrogants, malpolis, trop directs et revendicatifs.

Il est d'ailleurs souvent argumenté dans les médias suisses que les Suisses ressentent une sorte de jalousie envers leur voisin allemand, plus grand et puissant et dont les individus sont plus éloquents, car plus à l'aise dans leur langue maternelle.

Cela induit à penser que les jeunes s'identifient en grande partie avec la culture allemande de la même génération, qui a d'ailleurs une immigration géographiquement identique à celle de la Suisse, et que l'identification nationale a lieu plus implicitement, par le biais de l'école, des médias, des institutions et de codes propres à la société.

Voilà ce qui pourrait expliquer la réponse « les Français n'aiment pas les Allemands » donnée par deux professeurs allemands. Il s'agit d'une perception déjà bien présente pour les Allemands qui travaillent en Suisse et qui aura été transposée.

Ce qui ressort dans les réponses des professeurs est l'allusion au comportement des Français au travail. Les cultures professionnelles et les mentalités étant très différentes malgré la proximité géographique, des difficultés interculturelles surgissent lorsqu'on se côtoie quotidiennement.

Si pour un allemand il est par exemple normal, selon une interview donnée par Danielle Dahan-Feucht⁴³ sur la collaboration franco-allemande dans des projets

⁴² http://www.edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_visualisierung_f/12_v_FS_Beginn_f.pdf

⁴³ http://brbuch1.suedkurier.de/image/sis/rn/62/rn6271/Deutsch-franzoesische_Zusammenarbeit_GPM.pdf

professionnels, de dissocier clairement le travail de l'individu, cela ne l'est pas pour un français, qui associe la valeur d'un travail à l'individu qui le réalise. Un certain comportement parfaitement acceptable dans une culture peut s'avérer déplacé dans une autre, car les représentations culturelles sont différentes.

Pour cela, les professeurs suisses et allemands ont qualifié les français comme étant « chaotiques, bruyants, souvent en retard, sûrs d'eux, compétitifs et persuasifs avec les clients ». En Suisse, on apprécie les valeurs telles que la ponctualité, l'humilité, l'ordre et la maîtrise de soi. Valeurs qui n'ont pas la même place en France ou dont certaines ne sont même pas regardées comme telles.

Ce décalage par rapport à ce qui est acceptable ou non dans une société par rapport à une autre fomenté et renforce les stéréotypes.

3.2.2. Constats : le public spécifique en classe de français au HSO KV College

Le dispositif a été initié auprès du HSO KV College. L'école a un taux important d'étudiants qui sont issus de l'immigration et qui proviennent d'un milieu socio-économique plutôt défavorisé.

Parmi les quatre classes que j'ai interrogées, on ne compte donc que quatorze étudiants d'origine suisse sur un total de 52 apprenants qui suivent une formation de français. La grande majorité provient de l'immigration dite « récente », c'est-à-dire des pays du Balkan, de Turquie et du Sri Lanka.

Outre ces trois nationalités, il y a actuellement aussi les nationalités suivantes (en ordre décroissant) : portugaise, italienne, espagnole, allemande, syrienne, marocaine, dominicaine, argentine, tunisienne, vénézuélienne, philippine et japonaise, dont certains sont des binationaux.

Beaucoup sont nés en Suisse, peu de temps après que leurs parents aient immigrés, une minorité n'est arrivée en Suisse qu'à l'enfance ou l'adolescence. Parmi les enseignants, beaucoup sont aussi étrangers, d'origine allemande pour la grande majorité.

Les principales pistes de réflexion en amont ont été menées à base d'entretiens informels avec les apprenants et informels et semi-formels avec les enseignants.

Vu que mes questionnaires se sont focalisés sur l'apprentissage du français, et pas sur leur mode d'apprentissage en général, je n'ai recueilli que des propos portant sur l'apprentissage du français.

3.2.2.1 Les caractéristiques des apprenants et le manque de motivation

Nous avons vu que les classes au HSO KV College sont d'une hétérogénéité prononcée. Par ce fait, j'ai cru judicieux de faire la distinction entre les quatre catégories d'apprenants en français que j'ai cru identifier à l'issue des réponses recueillies du questionnaire diagnostique :

1. Les apprenants présentant un parcours de français « en continuité »

Caractéristiques : formation scolaire « classique », sans interruption dans l'apprentissage du français.

a. Des apprenants venant directement de l'école secondaire I, filière « A » ou du « Langzeitgymnasium »⁴⁴

b. Des apprenants ayant complété une autre formation professionnelle qui dispensait des enseignements en français

2. Les apprenants en échec scolaire au niveau secondaire II avec un parcours de français « en continuité »

Caractéristiques : expérience « d'échec scolaire » dans le cours de la dernière année scolaire, relativement courte interruption de l'apprentissage du français.

a. Des apprenants venant du Lycée ou d'autres écoles de culture générale

b. Des apprenants ayant abandonné leur apprentissage d'employé(e) de commerce pour diverses raisons (problèmes avec le maître d'apprentissage, faillite de l'entreprise formatrice, etc.)

⁴⁴ Le « Langzeitgymnasium » couvre les deux cycles du secondaire. Les élèves du « Langzeitgymnasium » choisissent parfois à l'issue du premier cycle de se réorienter vers une formation professionnelle.

3. Les apprenants plus âgés, ayant déjà une expérience professionnelle, mais n'ayant plus suivis de cours de français depuis plusieurs années faute d'offre d'enseignement de Français

Caractéristiques : expérience professionnelle et réelle motivation pour le choix de cette formation et pour « se remettre » au français.

a. Les apprenants ayant complété une formation professionnelle initiale formant à un métier différent

b. Des apprenants disposant d'une expérience professionnelle sans formation professionnelle

4. Les apprenants ayant interrompu leur parcours de français volontairement ou qui ne l'ont jamais initié

Caractéristiques : des apprenants souvent qualifiés de « faibles » lors de leur parcours scolaire obligatoire et dont le professeur principal à l'école secondaire I les a dispensés de cours de français, dans un souci de focaliser les efforts sur les matières jugées « plus importantes », comme nous l'avons vu plus haut.

a. Les apprenants issus de l'école secondaire B, aux compétences jugées « faibles » et qui sont « officiellement »⁴⁵ dispensés des cours de français, le français étant jugé comme un obstacle à la concentration sur les matières dites « plus importantes ».

b. Les apprenants issus de l'immigration récente qui n'ont encore jamais suivi de cours de français, car l'accent a été mis sur l'apprentissage de l'allemand et on ne souhaitait pas les « encombrer » d'une deuxième langue à apprendre.

c. Les apprenants ayant effectué une « formation transitoire », soit ayant suivi une « dixième année scolaire ou encore un « semestre de

⁴⁵ Le mot *officiellement* est mis entre parenthèses, car le caractère officiel n'existe effectivement qu'au sein de l'établissement que les élèves fréquentent. Le plan de formation du secondaire I ne prévoit en fait pas la possibilité de dispenser des élèves du cours de français sous certaines conditions. Cela s'avère simplement être devenu une pratique que l'on pourrait qualifier de « pragmatique » qu'on applique afin « d'alléger » le programme pour les élèves les plus faibles en français ou dans d'autres matières lorsqu'on craint que l'élève n'y obtienne pas la moyenne. Je souhaite rappeler ici qu'en Suisse alémanique le français a la réputation d'être une matière « compliquée » et que certains parents et professeurs partagent l'avis controversé que le français n'est pas une matière « indispensable ».

motivation ». Le français n'y est normalement pas ou très peu enseigné, car ces deux derniers types de formation s'inscrivent dans une logique de mise à niveaux d'apprenants qui sont « faibles » par définition (et le français n'est pas enseigné à ce type d'apprenant, car il est considéré « trop difficile » ou « empêchant la concentration sur les matières jugées plus « importantes ») et qui ne sont pas destinés à des formations qui enseignent le français.

d. Une exception à cette catégorie sont les apprenants ayant interrompu leur parcours scolaire post-obligatoire pour des raisons de santé ou autres problèmes et qui se trouvent souvent encore dans un état de fragilité (les absences dues à des traitements, séjours à l'hôpital, etc. y sont fréquents).

Suite aux entretiens informels, on a constaté que certains apprenants avouent en fait qu'ils aimeraient bien savoir communiquer en français, mais que le manque d'occasions de communiquer réellement en dehors de la classe les démotive. Aussi, ont-ils remarqué qu'ils ne connaissent pas assez la France ou le monde francophone et qu'ils souhaiteraient en savoir plus, car ils s'intéressent par exemple à la musique française (surtout au rap).

Plus je parlais avec eux, plus il ressortait qu'ils avaient envie « d'en savoir plus » sur la culture francophone, mais que l'apprentissage de la langue était jugé trop difficile et décourageant, car compliqué dans sa syntaxe, grammaire et son orthographe, et qu'ils jugeaient l'apprentissage du français même comme étant peu utile pour leur futur. En fait, l'argument était de taille : en Suisse alémanique, on parle anglais avec les romands, c'est plus facile pour les deux côtés.

Le questionnaire diagnostique a plus ou moins confirmé un rapport à la langue conflictuel. Beaucoup d'apprenants ont effectivement vécu des interruptions dans le parcours dans l'apprentissage du français pour diverses raisons

3.2.3. Raisons du manque de motivation

Nombreuses peuvent être les raisons de ce manque de motivation, à savoir l'échec scolaire ; le système éducatif suisse ; les représentations du français en Suisse alémanique.

- **Échec scolaire :**

L'échec scolaire peut être considéré comme l'une des raisons principales du manque de motivation ; attendu que l'échec au niveau scolaire favorise un manque de confiance en soi. Il est également significatif de signaler que cette situation peut empêcher l'apprenant de s'épanouir et, plus important encore, de s'adapter dans toute autre option qui est contraire à son choix.

- **Système éducatif suisse**

Divers modèles théoriques du manque de motivation scolaire existent. En effet, certaines mettent en relief des composants en relation avec l'élève, à savoir la performance scolaire, son comportement, sans oublier sa psychologie ; d'autres mettent en avant des composants liés à l'établissement scolaire, pour ne citer que les pratiques pédagogiques, le climat scolaire et les relations. Toutefois, les auteurs avancent qu'un très grand nombre de la variance que nous venons d'aborder provient des variables proximales à la catégorisation précoce.

- **Représentations du français en Suisse alémanique :** à l'école, l'histoire, les médias, l'entourage (parents, amis, etc.) :

L'école est en avant tout un lieu de contact linguistique ; cependant, il convient de signaler que dans certaines écoles se trouvant en Suisse alémanique seule une minorité d'élèves scolarisés affirme avoir été en contact avec la langue française. Cela est sans nul doute dû à de nombreux facteurs

qui interagissent avec l'élève dans sa vie quotidienne, comme son entourage, les médias, et l'histoire.

3.2.4. Objectifs :

- **Revalorisation de soi :**

Il existe, pour restaurer la confiance en soi ou la revalorisation de soi, diverses méthodes pédagogiques dont l'efficacité a été prouvée par bon nombre de pratiques en psychologie sociale.

Toutefois, dans notre situation, l'analyse de sa propre culture par l'apprenant nous paraît la plus appropriée pour que ce dernier puisse cultiver et développer la confiance en soi.

- **Reconnaitre ses objectifs professionnels :**

L'une des raisons pour apprendre la langue française est sans nul doute pour que l'élève reconnaisse ses objectifs professionnels. En ce sens, Sénèque nous fait part qu'« *il n'y a pas de vent favorable pour le bateau qui ne connaît pas son port* ».

Ainsi, le fait que l'élève reconnaisse ses objectifs professionnels est l'un des objectifs de l'éducation.

- **Changer les représentations de soi et d'autrui :** (langue, pays, gens)

Outre ce que nous venons d'évoquer ci-dessus, la sensibilisation culturelle a comme objectif non seulement de changer les représentations de soi, mais également celles d'autrui afin de s'éloigner de l'ethnocentrisme.

3.2.5. L'enseignement par la sensibilisation culturelle et l'élaboration de tâches actionnelles pour les îlots d'apprentissages

Les îlots d'apprentissages prennent en considération la dimension interculturelle de l'enseignement en prévoyant les tâches de simulations et tâches actionnelles suivantes⁴⁶ :

- Savoir mener un échange téléphonique et par courriel pour prendre rendez-vous et transmettre un message avec différents acteurs (client et supérieur direct) dans un milieu francophone ;
- Présenter les spécificités d'ordre général et professionnel d'une culture francophone lors d'une session informative d'accueil au sein de l'entreprise à l'occasion d'une toute récente mutation d'une équipe suisse alémanique dans votre pays ou région francophone.
- Présenter une entreprise française dans le cadre d'une session informative de recrutements de jeunes suisses-allemands
- Réaliser un micro trottoir sur la question de l'enseignement du français en Suisse-alémanique et en exploiter les réponses sous forme de graphique
- Mener une correspondance commerciale (demande, commande, réclamation etc.) afin d'aménager un bureau au sein de l'entreprise (française !).

3.2.6 Objectifs, attentes et besoins

Par l'intermédiaire des îlots d'apprentissages, l'objectif pédagogique est d'arriver à changer les représentations négatives sur le français ou en occurrence l'absence de représentations afin de motiver les apprenants sur le plan intrinsèque, donc personnel, et non par des facteurs extérieurs qui peuvent se muer, comme l'obtention d'une bonne note, d'un diplôme, d'un travail etc. En effet, les exercices requièrent de la part de l'apprenant une certaine analyse, dans la mesure où il sera amené à effectuer des analyses basées sur sa propre culture et ensuite sur des comparaisons entre sa culture personnelle et la culture francophone. En outre, pour pouvoir réussir, il devra opérer des exercices de réflexion sur soi et sur autrui afin d'acquérir les connaissances nécessaires.

⁴⁶ Aperçu donné en annexe

3.3. Application : création et élaboration des îlots d'apprentissages

3.3.1. L'organisation de l'îlot

Afin de répondre aux principaux besoins de l'apprentissage, l'îlot se scinde en deux étapes. La première partie de l'exercice prévoit la phase préparatoire, tandis que la seconde partie traite la tâche actionnelle.

La phase préparatoire peut adopter des formes différentes selon la nature des îlots d'apprentissage. Elle pose les bases de l'îlot d'apprentissage. La phase préparatoire se compose soit de plusieurs chapitres du manuel *Ecocom*, soit elle est complétée par des documents pédagogiques qui approfondissent le vocabulaire sous forme d'exercices variés (expression et compréhension écrite et orale) qui s'effectuent en travail individuel, en tandem ou en petits groupes ou alors qui aident à familiariser avec le sujet en proposant des activités de sensibilisation⁴⁷.

3.3.2. Le contenu et la présentation

Selon nos remarques antérieures, nous avons dû respecter l'ordre chronologique des sujets des îlots d'apprentissage comme requis par l'ordonnance de formation professionnelle initiale d'employé(e) de commerce 2012.

Dans un souci de créer des tâches actionnelles qui sensibilisent à la culture ou à l'interculturel dans un contexte professionnel, je me suis efforcée de trouver des situations au plus proche de la réalité comme elle pourrait être vécue en entreprise.

Voici un tableau sur les adaptations des îlots d'apprentissage dans le sens d'une sensibilisation culturelle effectuée sur les cinq premiers îlots d'apprentissage :

ÎA	Version officielle	Version adaptée à la sensibilisation culturelle
1	Téléphoner et remplir des notes téléphoniques ; comprendre et	Savoir mener un échange téléphonique et par courriel pour prendre rdv et transmettre un message avec différents

⁴⁷ Voir Annexe 9

	composer des courriels et des communications simples.	acteurs (client et supérieur direct) en milieu francophone.
2	Accueillir convenablement les clients et les visiteurs de manière avenante.	<p>Présenter les spécificités d'ordre général et professionnel d'une culture francophone lors d'une session informative d'accueil au sein de son entreprise à l'occasion d'une toute récente mutation d'une équipe suisse alémanique dans son pays ou sa région francophone respective.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner des informations générales concernant la situation géographique, la ou les langues, le climat et d'autres aspects qui semblent intéressants - Donner des informations spécifiques sur la culture du pays ou de la région à laquelle il faudra prêter une attention particulière lors d'une rencontre professionnelle (gestuelle, règles de politesse, sujets de small talk, éventuels cadeaux à éviter, perception du temps et de l'espace etc.) afin d'éviter des malentendus culturels.
3	Présenter une entreprise, un produit ou une prestation de service.	Présenter une entreprise française dans le cadre d'une session informative de recrutements de jeunes suisses-allemands

		<p>- Sous-tâche : présenter un domaine de la vie professionnelle en France susceptible d'être différent en Suisse alémanique (domaine différent attribué à chaque groupe par l'enseignant) > <i>la hiérarchie, la flexibilité versus le respect rigoureux du plan de travail, la ponctualité, les pauses déjeuners avec clients et collègues, les horaires de travail et la prise de parole (plus vigoureuse en France)</i></p>
4	Savoir lire, comprendre et commenter des graphiques et des tableaux.	Réaliser un micro trottoir sur la question de l'enseignement du français en Suisse-alémanique et en exploiter les réponses sous forme de graphique.
5	Écrire des lettres commerciales (demande, commande, réclamation etc.).	Mener une correspondance commerciale (demande, commande, réclamation etc.) afin d'aménager un bureau au sein de l'entreprise (française !).

Le premier îlot d'apprentissage⁴⁸ a été adapté de façon à mettre l'accent sur les différences entre les actes de parole, le style et les expressions courantes utilisés en France et en Suisse alémanique lors d'entretiens téléphoniques et de la rédaction de courriels professionnels. L'objectif est une prise de conscience que les appels, les salutations, les formulations de demandes etc. dépendent des codes en vigueur dans la société en question et qui reflètent les mentalités.

⁴⁸ Voir Annexe 8

Par exemple, un Suisse alémanique répondra à un appel privé en disant son prénom ou nom de famille, tandis qu'un français y répondra par « allô ». Ou alors, on préconise de ne pas utiliser le conditionnel pour formuler une question ou une demande dans les courriels ou lettres commerciales en allemand. Il est alors nécessaire de sensibiliser les apprenants aux codes de politesse usités (usage du conditionnel etc.) lors d'échanges de courriels ou lettres en France et qui semblent exagérés pour beaucoup d'apprenants. Il est également inconcevable pour un Suisse allemand de vouvoyer quelqu'un en l'appelant par son prénom, chose courante en France.

Le deuxième îlot d'apprentissage⁴⁹ a été adapté de manière beaucoup plus large que le premier. En effet, j'ai souhaité orienté le sujet de l'accueil de personnes vers une réflexion sur l'interculturel. La nature du projet a nécessité un cadrage assez étroit au début afin de procéder en premier lieu à une réflexion sur soi et sa propre identité culturelle⁵⁰ avant de comparer sa culture d'origine à une culture étrangère. La réalisation de la tâche de cet îlot s'inscrit dans l'optique du « regard croisé » comme décrit par G. Zarate (1994) est a pour objectif outre la simple sensibilisation culturelle, le passage d'une culture à l'autre afin de sensibiliser les apprenants à d'autres processus d'identification que la seule appartenance.

Le troisième îlot⁵¹, à l'instar du deuxième, a trait à la sensibilisation culturelle, mais plus spécifiquement dans le contexte des différences entre la culture du travail francophone et germanophone. Mise à part la prise de connaissances d'entreprises françaises et du lexique relatif à la présentation d'une entreprise, les différents groupes d'apprenants traitent un sujet sur la manière de travailler en France et des difficultés auxquelles une personne de culture germanophone peut se heurter⁵².

Quant au quatrième îlot d'apprentissage⁵³, nous avons estimé que les apprenants, après avoir effectué une réflexion sur leur propre identité et leurs représentations sociales, allaient à leur tour questionner des personnes étrangères au cours de français afin d'analyser leurs réponses sur le sujet controversé en Suisse de l'enseignement du français au primaire comme première langue étrangère. Ceci s'est réalisé par le biais d'un micro-trottoir auprès d'étudiants de l'Université de Zurich toute proche et d'apprenants de la HSO

⁴⁹ Voir Annexe 10

⁵⁰ Voir Annexe 8

⁵¹ Voir Annexe 11

⁵² Voir Annexe 9

⁵³ Voir extrait dans l'annexe 12

Wirtschaftsschule Schweiz. L'objectif était d'exploiter les données récoltées en graphiques et de les analyser lors de mini-présentations.

Les objectifs du cinquième îlot d'apprentissage⁵⁴ portant sur la rédaction de lettres commerciales diverses, les apprenants ont dû en amont effectuer des recherches sur des entreprises françaises susceptibles de fournir le matériel nécessaire pour aménager un bureau fictif qui se trouve en France. A l'instar du premier îlot d'apprentissage, les apprenants devaient identifier les normes et actes de paroles typiquement français liées à la correspondance commerciale formelle. De plus, ils devaient savoir résoudre un conflit basé sur un malentendu culturel au téléphone comme par exemple un délai dans les temps de livraison.

3.3.3. L'intégration dans le programme

Dans le cadre de l'apprentissage des apprenants en FLE, les présents îlots d'apprentissage s'inscrivent dans les démarches interculturelles. En effet, les tâches actionnelles qui accompagnent l'îlot sont de nature à inculquer des valeurs culturelles. Notamment, la culture professionnelle française. Ainsi, les démarches qui sont prévues amélioreront l'appréhension de la culture professionnelle française par les apprenants.

3.3.4. Comment enseigner la culture ?

Les hypothèses :

Cette congruence m'a amené à me poser la question suivante : jusqu'où le système scolaire suisse alémanique ainsi que la culture et perception des habitants de ce pays envers les étrangers et les Français en particulier a-t-il imprégné et influencé les perceptions des personnes interrogées et à partir d'où les propres racines et l'histoire personnelle ont-elles joué un rôle dans cette même perception ?

Cette question nous conduit à poser l'hypothèse selon laquelle, plus un individu est exposé à différentes cultures, plus il est habitué à incorporer de nouveaux concepts qui

⁵⁴ Voir extrait dans l'annexe 13

deviennent avec le temps de nouvelles réalités, qu'il ajoutera à sa réalité existante et qui réduiront l'affectivité envers l'inconnu et les jugements de valeur, et donc, les stéréotypes.

Ensuite, à la question de savoir le rôle que jouent les origines dans la perception de « l'étranger », et des Français en particulier, nous émettons la seconde hypothèse selon laquelle, le milieu ou la culture d'origine (habitudes et normes sociales) dans lesquelles l'individu est imprégné contribue au degré du rejet de ce qui est étranger. Ainsi, suivant le milieu et la culture d'origine, l'individu est plus ou moins enclin à rejeter ce qui est étranger.

Vérification des hypothèses :

Mes observations des réactions provenant des apprenants et professeurs interrogés en Suisse et d'origines diverses confirment l'hypothèse que plus un individu est exposé à différentes cultures, plus il est habitué à incorporer de nouveaux concepts qui deviennent avec le temps de nouvelles réalités, qu'il ajoutera à sa réalité existante et qui réduiront l'affectivité envers l'inconnu et les jugements de valeur, et donc, les stéréotypes.

Par ailleurs, en se basant sur le fait que le processus de développement part en premier de la dimension sociale pour aller, ensuite, vers la connaissance individuelle selon Vygotsky et Piaget⁵⁵, et que selon ce dernier l'interaction entre l'individu et les choses qui lui sont extérieures est soumise d'une part à l'assimilation et d'autre part à l'accommodation, la perception des Français a été en premier conditionnée par les représentations sociales acquises dans le sein de l'entourage proche (famille, amis, etc.) de la culture respective et ensuite par les représentations collectives, transmises par la société.

Ce mélange de représentations émanant de cultures différentes est associé aux multiples processus individuels qui se génèrent par l'expérience personnelle et des modèles de pensée qui impliquent une dimension affective et cognitive.

Aussi, si les apprenants qualifient la langue française ou certaines habitudes françaises comme étant illogiques, c'est que la manière dont est construite la syntaxe française (place des mots, par ex.) ou que le fait de respecter le quart d'heure de politesse lors d'une invitation à dîner, représentent des éléments nouveaux aux caractéristiques

⁵⁵ Selon le cours *Didactique de FLE et Approches Discursives de L'Interculturel* de Christine Develotte

discursives ou normes sociales auxquelles ils ont été habitués et qui ne sont pas ancrés ou incorporés dans leur réseau de pensée familial.

Ce qui confirme l'hypothèse selon lequel les habitudes et les normes sociales dans lesquelles l'individu est imprégné contribuent au rejet de ce qui est étranger.

En effet, on a constaté que selon les origines, certains aspects de la culture ou langue française peuvent cependant sembler plus acceptables. Bien qu'il soit né en Suisse, il sera par exemple plus compréhensible pour un élève d'origine italienne ou turque, d'accepter le concept du quart d'heure de politesse, que pour un élève d'origine suisse.

Ou alors, il est impossible de traduire le terme « débrouillard » littéralement en allemand, ce terme étant attaché à une activité spécifique en français qui ne s'emploie pas dans ce contexte en allemand, alors que peut-être il sera possible de le traduire en serbe ou en turc.

Partie 4 : ÉVALUATION ET PERSPECTIVES

4.1 Obstacles rencontrés

Dans le cadre de l'enseignement du FLE aux apprenants Suisses alémaniques dans un contexte scolaire, les principaux obstacles que nous avons constatés au cours de notre recherche sont :

- Les représentations sociales plutôt négatives sur le français⁵⁶, les Français et les locuteurs francophones⁵⁷ véhiculées et reproduites par les apprenants comme par leur entourage (famille, professeurs, presse etc.) et qui sont rarement remis en question.
- Les contraintes institutionnelles qui, selon la formation, imposent la matière du français pour l'obtention de certains diplômes et où l'apprentissage du français ne constitue pas un choix mais bien une obligation.
- Les différences significatives entre la langue maternelle des apprenants et la langue française, bien que l'allemand et le français ne soient pas considérées comme des langues éloignées. Cela rend difficile l'assimilation du côté linguistique (lexique, grammaires, syntaxe, etc.).
- L'insuffisance des pratiques en dehors du cours. Ce qui met en difficulté la communication interculturelle.

Il apparaît également opportun de souligner le fait qu'il est difficile de procéder à une évaluation de l'interculturel du fait que cet élément demeure subjectif. Par conséquent, son évaluation ne peut s'établir qu'à partir de l'observation du degré de motivation des apprenants. Cette démarche est réalisée à travers le questionnement (par le biais de questionnaires ou d'entretiens) sur leur motivation à suivre les îlots d'apprentissage.

⁵⁶ Comme nous avons vu dans la partie antérieure, le français est considéré comme étant une langue difficile à apprendre. Il est par ailleurs « normal » de ne pas aimer le français en tant que matière scolaire.

⁵⁷ Les représentations envers la France ainsi qu'envers les locuteurs francophones sont ambiguës : d'un côté on les admire, de l'autre on les juge arrogants et superficiels.

4.2. Bilan des objectifs

4.2.1 Les outils d'évaluation

Avant de présenter les résultats de notre recherche, c'est-à-dire, ceux de la démarche que nous avons entreprise, il convient d'abord de présenter les outils qui nous ont permis de les évaluer. A noter que ces résultats concernent les travaux réalisés avec les apprenants. Les outils d'évaluation utilisés sont internes à la classe. La mise en place de ce type d'outils a été indispensable, étant donné la nécessité d'adapter l'organisation de l'évaluation à la démarche d'enseignement et d'apprentissage.

Les outils d'évaluation au sein des classes à la fin des îlots d'apprentissage :

- *Évaluation informelle lors des sous-tâches (Résultats en ANNEXE 1)*
- *Évaluation entre pairs lors des sous-tâches (concernent les dialogues entre les apprenants, voir extrait en ANNEXE 2)*
- *Évaluation par des grilles d'évaluation critériées de l'expression orale et écrite sur les critères suivants (évaluation sommative lors des tâches finales) :*
 - a) *Accomplissement de la tâche*
 - b) *Adéquation entre la langue et son contexte d'utilisation (lexique)*
 - c) *Pertinence des informations utilisées*
 - d) *Efficacité du message transmis*
 - e) *La cohérence des informations*
 - f) *Correction grammaticale*

Les résultats de l'évaluation par les grilles critériées sont appréciables par objectif fixé dans chaque îlot d'apprentissage. Ils sont exposés dans la section Bilan.

Il convient de remarquer que, dans le sens de l'approche actionnelle et communicative, les évaluations des îlots d'apprentissage ne se sont pas centrées comme décrit par Bourguignon (2003 : 61) dans l'ouvrage « L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues » *sur la connaissance de l'objet langue* ou la correction formelle (morphosyntaxe, lexique etc.) mais sur l'aptitude des apprenants à *utiliser la langue en situation*. En d'autres mots, *les évaluations intègrent la pragmatique, c'est-à-dire l'adéquation ente la langue utilisée et son contexte d'intégration (registre de langue adéquat*

à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socio-culturels...), la pertinence des informations utilisées ainsi que l'efficacité du message transmis.

4.2.2. Bilan

Le bilan qui est établi dans cette partie vise à mettre en évidence les réalisations des apprenants face aux objectifs définis pour chaque îlot d'apprentissage. Le tableau ci-après présente ces résultats des évaluations sommatives de manière détaillée. Pour apprécier donc ces réalisations, on a eu recours à un système de notation en proportion avec le pourcentage de l'atteinte des objectifs :

- La mention « Bien » signifie que l'atteinte d'un objectif fixé dans le cadre de la réalisation d'un îlot d'apprentissage est supérieure à 75%.
- La mention « Moyen » veut dire l'atteinte d'un objectif d'un îlot d'apprentissage est entre 50% et 75%.
- La mention « Faibles » indique que l'atteinte d'un objectif d'un îlot d'apprentissage est inférieure à 50%.

Îlots d'apprentissage	Objectifs	Réalizations		
		Bien	Moyen	Faible
IA 1	Savoir mener un échange téléphonique		x	
	Savoir rédiger un courriel	x		
	Savoir transmettre un message		x	
	Savoir communiquer avec différents types d'interlocuteurs		x	
IA 2	Savoir présenter oralement les spécificités d'ordre général et professionnel d'une culture francophone lors		x	

	d'une session informative d'accueil			
	Savoir interagir et travailler en équipe		x	
IA 3	Savoir utiliser le lexique du travail français	x		
	Savoir transmettre la culture des affaires en France		x	
	Savoir comparer cette culture avec celle de la Suisse alémanique		x	
IA 4	Savoir interagir avec des personnes étrangères		x	
	Savoir exploiter des données qualitatives	x		
	Savoir présenter les résultats du micro-trottoir		x	
IA 5	Savoir rédiger des lettres commerciales		x	
	Savoir identifier des normes et actes de paroles typiquement français liés à la correspondance commerciale formelle		x	
	Savoir résoudre un conflit au téléphone		x	

À partir de ces résultats, il a été relevé qu'à l'issue de l'application des îlots d'apprentissage, des efforts ont été constatés de la part des apprenants. En effet, au départ, ces derniers présentaient un niveau « faible » (soit moins de 50% des objectifs). Toutefois, il a été relevé que les apprenants étaient plus aisés lorsqu'il était question de compréhension (orale ou écrite), mais éprouvaient quelques difficultés à s'exprimer et à interagir en français.

Pour ce qui est des évaluations formatives au cours de l'élaboration des sous-tâches ou phases préparatoires, elles ont eu lieu de manière spontanée et aussi planifiée. Spontanée, car des échanges se sont tenus naturellement lors de l'élaboration des tâches et activités au cours desquelles ces dernières ont pu être adaptées ou remodelées selon les classes et les besoins. Nous avons aussi choisi d'effectuer des entretiens collectifs informels de nature rétrospective avec chaque classe après avoir réalisé tous les îlots d'apprentissage. Ceci avait pour objectif d'évaluer la satisfaction des apprenants avec les îlots d'apprentissage et d'essayer de déterminer si les représentations initiales envers le français et les locuteurs francophones récoltées lors de questionnaires sur les représentations sociales avaient évoluées et étaient remises en question. Nous souhaitons aussi déterminer si les apprenants possédaient les outils permettant de prendre conscience de leur ethnocentrisme et de le modifier en allant à l'encontre de l'altérité.

Globalement, l'approche interculturelle a enthousiasmé les apprenants car les tâches et exercices actionnels leur permettaient de travailler de manière plus indépendante. D'après certains récits, les attitudes envers l'apprentissage du français et le monde francophone se sont améliorées car plusieurs apprenants ont émis le souhait de faire un séjour linguistique en région francophone ou de continuer leurs études de français après l'obtention de leur diplôme CFC. Nous avons aussi eu l'impression que leur acceptation de l'autre s'est améliorée car les frictions qui existaient entre certaines nationalités au sein des classes au début de la formation se sont estompées. Il est pourtant difficile d'affirmer que cette évolution positive a eu lieu grâce à la sensibilisation culturelle proportionnée lors des îlots d'apprentissage et qu'elle n'est pas une conséquence des travaux en équipe qui sont propices à la cohésion au sein d'une classe ou simplement au temps qui a lissé des échanges quelque peu tendus au début.

Nous sommes également conscientes que les résultats obtenus par le biais d'entretiens collectifs sont subjectifs car non anonymes et incomplets puisque certains apprenants n'ont soit pas souhaité s'exprimer ou se sont contentés d'adhérer aux opinions dominantes. Il me semble cependant nécessaire de souligner que ces entretiens ont eu lieu en Suisse allemand afin de mettre les apprenants à l'aise et de leur permettre de s'exprimer de manière plus nuancée.

4.3 Les perspectives de la sensibilisation culturelle dans l'enseignement du français

Dans le cadre des perspectives de sensibilisation culturelle dans l'enseignement du français au public du HSO KV College, il serait judicieux de :

- Prévoir des rencontres entre les apprenants et des Français natifs. Cela permettrait de reconnaître en temps réel, les différentes expressions françaises dans le cadre linguistique, mais également dans le cadre des échanges interculturels.
- Sinon, les apprenants peuvent améliorer leurs pratiques en organisant des rencontres en dehors des classes, la pratique étant un élément clé dans l'apprentissage d'une langue.
- Proposer une formation à l'interculturel pour les enseignants afin d'assurer une pédagogie de l'interculturel
- Dans ce sens, intégrer consciemment des aspects interculturels dans l'enseignement qui inclut un travail approfondi sur les représentations du français et des locuteurs francophones

CONCLUSION

En guise de conclusion, et au vu de nos investigations, que ce soit dans le cadre théorique ou en référence aux méthodes d'ordre pratique, nous nous sommes rendu compte de l'importance de l'interculturel en milieu pluriculturel. En effet, il nous a été donné de voir que la linguistique, à elle seule, est incomplète pour assurer l'apprentissage des apprenants en FLE.

La prise en considération de l'élément culturel est essentielle dans la communication. C'est sur cette base que j'ai fondé les îlots d'apprentissage qui étaient censés mettre les apprenants de l'école professionnelle commerciale initiale, au HSO KV College, en situation langagière réelle.

L'objectif de la démarche se fonde essentiellement sur les interactions, en entamant des démarches interculturelles, sociolinguistiques, pragmatiques et discursives.

Par ailleurs, les réponses aux questionnaires diagnostiques ont clairement démontré que les apprenants qui décident volontairement d'apprendre le français sont plus motivés en comparaison avec ceux qui sont incités par des motifs qui leur sont externes comme les parents, l'obtention de diplômes, ou autres.

La principale hypothèse visait à connaître les effets de la démarche interculturelle sur la motivation. Pour en savoir plus, il était nécessaire d'interroger les apprenants de français au sujet de leurs perceptions de la culture des autres au travers des activités proposées. Au départ, il a été constaté que les apprenants étaient plus au moins réticents en ce qui concerne la nouvelle pratique. Mais au fur et à mesure de l'avancement, ils ont commencé à prendre conscience et à trouver un intérêt à la démarche. Ainsi, ils sont devenus plus coopératifs et se sont sentis impliqués.

Ensuite, l'analyse de l'impact des variables motivationnelles dans l'apprentissage du français a été effectuée. Les résultats du bilan nous ont confirmé l'intérêt pédagogique des communications interculturelles dans la didactique des langues étrangères.

Il convient de préciser que les îlots d'apprentissage mis en place ne priorisaient pas les aspects grammaticaux et syntaxiques spécifiques du français. Les objectifs se sont principalement portés sur l'apprentissage du français à travers la sensibilisation culturelle et la mise en pratique de l'expression orale et écrite de la langue. Pour ce faire, des tâches

actionnelles avec un vocabulaire propre aux îlots spécifiques afin de conclure une unité d'enseignement effectuée au préalable dans le manuel *Ecocom* ont été organisées.

En ce qui concerne le point de vue des apprenants par rapport à la méthodologie mise en œuvre, les résultats des entretiens me permettent d'affirmer que nous avons obtenu des retours positifs et que les apprenants étaient plutôt satisfaits.

Bibliographie

Ouvrages généraux :

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, PUF, Paris.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L., (1999), *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris.

ALLEMANN-GHIONDA C., (1999), *Éducation et diversité socio-culturelle*, L'Harmattan, Paris.

BEACCO, J-C., (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.

BEYELER C. et FORNI S., (2014), *Ecocom, français commercial profils B, E, M*, Baar, Klett und Balmer Verlag, Suisse.

BYRAM, M., & ESARTE-SARRIES, V., (1991b), *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Multilingual Matters, Clevedon.

BYRAM, M. & ZARATE, G., (1997), *The social and intercultural dimension of language learning and teaching*, Council of Europe, Strasbourg.

CAMILLERI C. et EMERIQUE M., (1989), *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris.

CECR, (2001), *Cadre Européen commun de référence*, Conseil de l'Europe, (Trad. Lieutaud S.), Strasbourg.

CLANET, C., (1993), *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines*, CLA, Toulouse.

COLLES L., DEVELLOTTE C., GENEVIEVE G., TAUZER-SABATELLI F., (2008), *Didactique du FLE et de l'interculturel : Littérature, biographie, langagière et médias*, EME Editions, Proximité Didactique, Belgique.

GABIOUD C., (1986), *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- DE CARLO M., (2004), *L'interculturel*, CLE International, Baume-les-Dames.
- DE CARLO M. et LANCIEN T. (1998), *L'interculturel – Didactique des langues étrangères*, Clé International, Paris.
- DELASALLE D., (2005) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, tome 1, L'Harmattan, Paris.
- FERREOL G. et JUCQUOIS E., (2004), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.
- GARCÍA CASTAÑO F.J. et GRANADOS MARTÍNEZ, A., (1999), *Lecturas para la educación intercultural*. Edición Trotta, Madrid.
- GHALEM H., (2013), *La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage FLE, cas des apprenants de 1ère année secondaire du lycée Larbi Ben M'Hidi*, Université Mohamed Khider, Biskra.
- GRANT D. et al, (2012), *Business Essentials B1, the key skills for English in the workplace*, Oxford University Press, Oxford.
- GRÉGOIRE M. et THIÉVENAZ O., (2013), *Grammaire progressives du Français, niveau intermédiaire*, 3^{ème} édition, CLE International, Sejer – Paris.
- JOVANOVIC M. et TASSO S., (2016), *L'interculturel en classe : un enjeu constant pour les profs de FLE*, COLLOQUE, du 9 au 11 mars, Sao Paulo.
- KRAMSCH C., DE BOT K., et B GINSBERG R, (1991), *Foreign Language Research in cross-cultural perspective*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- LEVI-STRAUSS C., (1973), *Race et Histoire, Anthropologie structurale*, tome 2, Plon, Paris.
- LAUDUT N. et PATTE-MÖLLLMANN C., (2009), *On y va ! A2, Der Französischkurs*, Ismaning, Hueber Verlag, Allemagne.
- LIONS-OLIVIERI M-L., LIRIA P., BOURGUIGNON C. et al, (2003), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues – douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Édition Maison des Langues, Paris.

MC VEIGH J. et WINTERGAST A. C., (2010), *Tips for Teaching Culture: Practical Approaches for Intercultural Education*, Pearson Education, New York.

MOURLHON-DALLIES F., (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, les Éditions Didier, Paris.

TAJFEL, H. et TURNER, J.C, (1986), *The social identity theory of intergroup behavior*, in Worchel S., Austin, W.G., (eds), *Psychology of intergroup relations*, Nelson-Hall, Chicago.

TING-TOOMEY S., (1999), *Communicating accross cultures*, The Guilford Press, New York.

TYLOR E. B., (1920), *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*, Murray, London.

VINSONNEAU G., (1999), *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Armand Colin, Paris.

ZARATE G., (1994), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

Revue scientifique et articles de presse

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2001), *L'éducation interculturelle, Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 24-25.

ALLEMANN-GHIONDA C., (1997), *Interkulturelle Bildung*, Zeitschrift für Pädagogik, 106th supplement, p. 107 – 149.

DELATTRE P., (1966), *Les dix intonations de base du français*, The French Review, vol. 40, No. 1, pp. 1-14.

DEVELOTTÉ C., (2013), *Didactiques du FLE et Approches Discursives de l'Interculturel*, Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 2^e année, CNED, Paris, p. 12

HÉRÉDIA (de) C., (1986), *Incompréhensions et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones*, Langue Française, volume 71, N°1, Paris.

KRAMSCH C., (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, pp. 1-218.

LEYLAVERGNE J. et PARRA A. (2010), *La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère*, Zona Proxima, n° 13, Barranquilla, p.120-129.

MEUNIER O., (2008), *Éléments de comparaison des approches interculturelles et pluriculturelles en éducation en Amérique du Nord et en Europe*, Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, n° 1, Paris, p.3.

MOURLHON-DALLIES F., (2007), *Langue et travail*, Le français dans le monde, n° 42, CLE International, Paris.

PORCHER, L., (1994), *L'enseignement de la civilisation*, In : Revue française de pédagogie, vol. 108, pp. 5-12.

SPRINGER, C., (2010), *La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*, Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, University of Toronto Presse, 66 (4), pp. 511-523.

WIEVIORKA M. (1998), *Le Multiculturalisme est-il la réponse ?*, Cahiers internationaux de Sociologie, n° spécial, vol. CV, Paris, p. 238.

SITOGRAPHIE

Enquête auprès des cantons, Langues étrangères : langues enseignées

<http://www.edk.ch/dyn/15532.php>

HOFSTEDE G. (p. 55) « la culture est par essence une programmation mentale collective. »

G. Hofstede <http://www.levidepoches.fr/weblog/2008/02/le-concept-de-c.html>

La formation professionnelle en Suisse - Faits et chiffres 2016, Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2016,

<https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/documentation/publications/formation-professionnelle.html>

Manuel de mise en œuvre du plan de formation (différentes versions):

<https://www.skkab.ch/fr>

CDIP – Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

<http://www.edk.ch/dyn/11635.phpp>

L'Ordonnance du SEFRI du 1^{er} janvier 2015

<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20142035/201501010000/412.101.222.08.pdf>

Livre Blanc sur le dialogue interculturel, Conseil de l'Europe, 2008

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

Plan d'Études cadre pour la maturité professionnelle

<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20080844/index.html>

Interview avec DAHAN-FEUCHT D. sur la collaboration franco-allemande de la gestion de projets :

http://brbuch1.suedkurier.de/image/sis/rn/62/rn6271/Deutsch-franzoesische_Zusammenarbeit_GPM.pdf

L'importance du français pour l'économie suisse :

<http://www.aargauerzeitung.ch/schweiz/wirtschaft-will-dass-deutschschweizer-zuerst-franzoesisch-in-schule-bueffeln-128322451>

Table des annexes

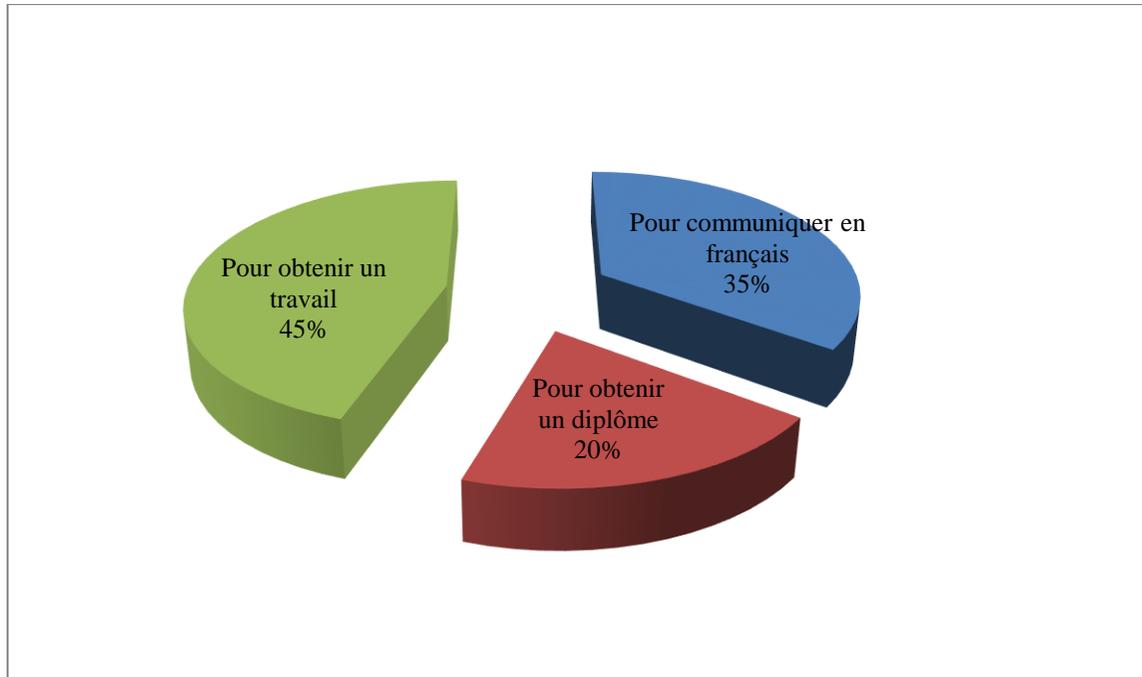
<u>ANNEXE 1 : Les résultats des entretiens informels.....</u>	102
<u>ANNEXE 2 : Extraits de corpus.....</u>	105
<u>ANNEXE 3 : Les dix intonations Françaises les plus usitées</u>	108
<u>ANNEXE 4 : Questionnaire pour les apprenants du français au 1er semestre à la HSO Wirtschaftsschule Schweiz.</u>	110
<u>ANNEXE 5 : Questionnaire aux professeurs de français</u>	117
<u>ANNEXE 6 : Questionnaire : représentations</u>	120
<u>ANNEXE 7 : Objectifs interculturels par îlot d'apprentissage.....</u>	122
<u>ANNEXE 8 : Ilot d'apprentissage 1, fiche apprenant</u>	129
<u>ANNEXE 9 : Ilot d'apprentissage 2, phase préparatoire.....</u>	144
<u>ANNEXE 10 : Ilot d'apprentissage 2, fiche apprenants</u>	160
<u>ANNEXE 11 : Ilot d'apprentissage 3, fiche apprenants.....</u>	165
<u>ANNEXE 12 : Extrait Ilot d'apprentissage 4</u>	170
<u>ANNEXE 13 : Extrait Ilot d'apprentissage 5</u>	171
<u>ANNEXE 14 : Début de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue étrangère obligatoire</u>	173

ANNEXE 1: Les résultats des entretiens informels

Les questionnaires ci-dessous ont été posés aux apprenants afin de connaître leur motivation respective dans le cadre de l'étude de la langue Française. Les questions ont été posées dans le cadre d'un entretien formel et les résultats obtenus sont toutefois démonstratifs de l'intérêt qu'ils accordent à la langue Française.

Afin d'être plus explicites les résultats aux questionnaires seront évalués en pourcentages avant d'être affichés ans le tableau de représentation.

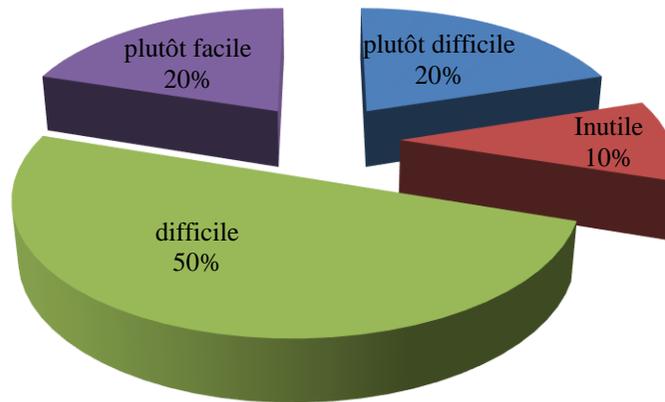
Question 1: Pourquoi souhaitez-vous apprendre le Français ?



Question 2 : L'apprentissage du français pour moi est

- a : plutôt facile
- b : plutôt difficile
- c : difficile
- d : inutile

tableau des perceptions de difficulté d'apprentissage



ANNEXE 2 : Extraits de corpus

Extrait 1 : Elle ne va pas

Enquêtrice = Observatrice

01Chandan :maîtresse

02E. :oui ?

03Chandan :elle ne /va/ pas

04E. :ça va pas Piruntha ? tu es malade ?

05Chandan :parce que mais elle + <voix faible et hésitante, geste ébauché>

06E. : hein ? + <l'enseignante s'approche> ah elle ne VOIT pas

07Chandan :oui

08.E. :ah j'ai compris elle ne VA pas <rires>ah bon ce n'est pas bien grave tu ne vois pas?<mimique de Piruntha, commentaire inaudible du groupe>bon j'ai eu peur, allez, approchez la table là

09A. : va pas <en riant>

10E. :approchez votre table

11A. :elle ne va pas <en riant>

12E. :elle ne va pas <en riant> bon

Extrait 2 : Le chien aboie Enquêtrice = Enseignante

01E.* : il a quatre pattes et il aboie

02Piruntha : Écureuil <voix faible>

03E.* : ah non+ [faut que tu répondes toujours ça peut être « ... »

04Piruntha : [aboie? <Voix très faible>

05Piruntha : ça peut être ça peut être écureuil

06E.* : non ça ne peut pas être un écureuil parce qu'un écureuil n'aboie pas

07A. ça peut être une vache <voix faible>

08Piruntha : cochon d'Inde

09E.* : non [essayez de trouver

10A. [vache

11Chandan : aboie ? (...) (voix très faible) , chien

12E.* : ah voilà comment tu as trouvé ?

13Chandan : euh ça peut être le chien

14E.* : oui mais pourquoi tu as trouvé ? Qu'est-ce qui t'a aidé ?

15. Chandan : il boit

16E.* : il A[boie

17Chandan : [aboie

18E.* : qu'est-ce que ça veut dire il aboie ?

19Chandan : aboie ? <voix faible>

20E.* : vous ne savez pas ? C'est le bruit qu'il fait, le bruit, il aboie ouaf ouaf

ANNEXE 3 : Les dix intonations Françaises les plus usitées

Pour mettre en évidence le rapprochement entre les formes schématiques

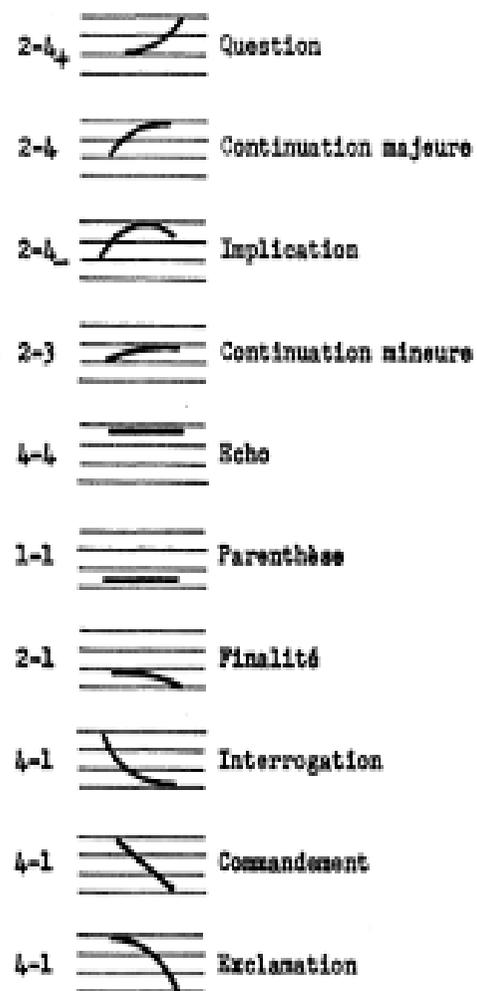


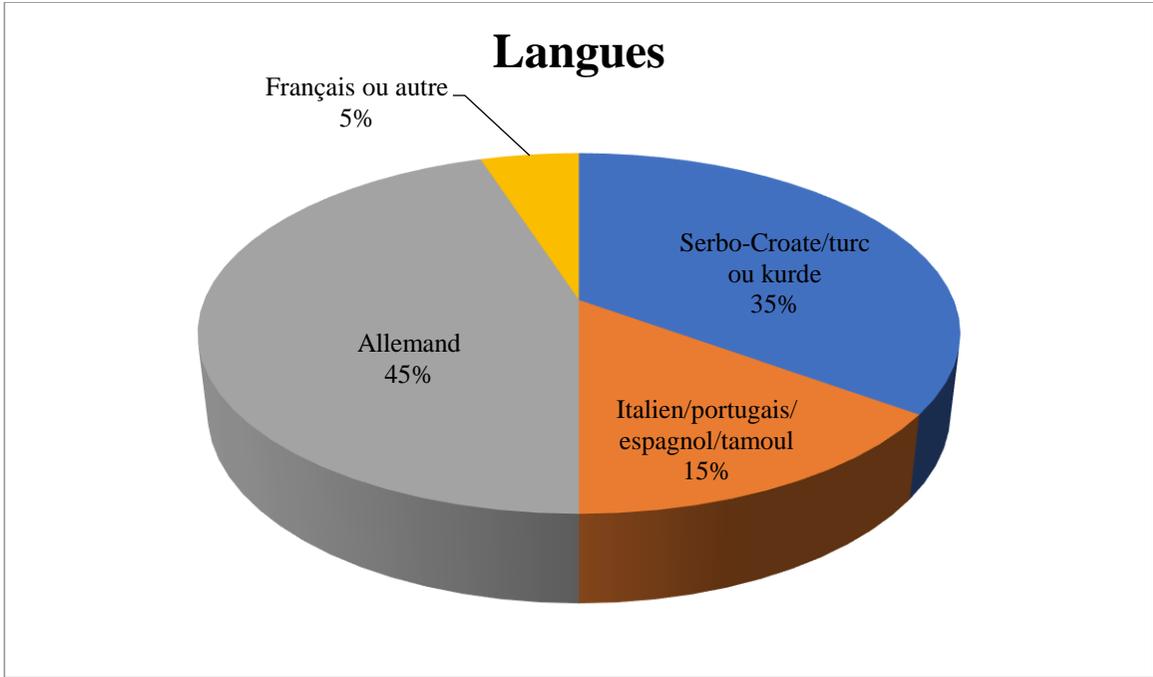
Figure 1. Les dix intonations françaises les plus fréquentes et leur représentation schématique à l'aide de quatre niveaux de hauteur.

ANNEXE 4 : Questionnaire diagnostique pour les apprenants du français au 1er semestre au HSO KV College

Afin de mieux vous connaître, nous vous soumettons ce questionnaire. Nous vous remercions d'avance pour votre temps. Vous pouvez répondre en français ou en allemand.

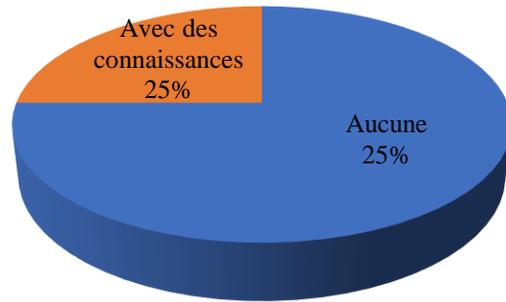
Nom et prénom : _____

1. *Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) maternelle(s)?*



2. *Qui parle français dans votre entourage (amis, collègues) ou famille ?*

La pratique



3. Êtes-vous déjà allé en France ou dans un pays/une région francophone ?

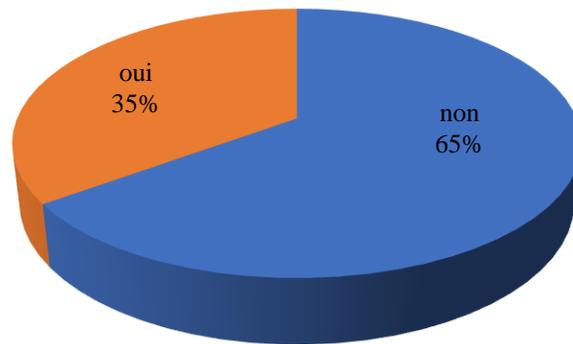
oui non

Si oui, où êtes-vous allé(e)? _____

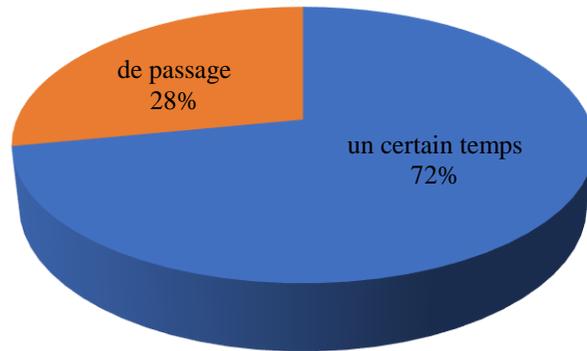
Combien de fois ? _____

Combien de temps ? _____

Taux de Passage en region francophone



La durée

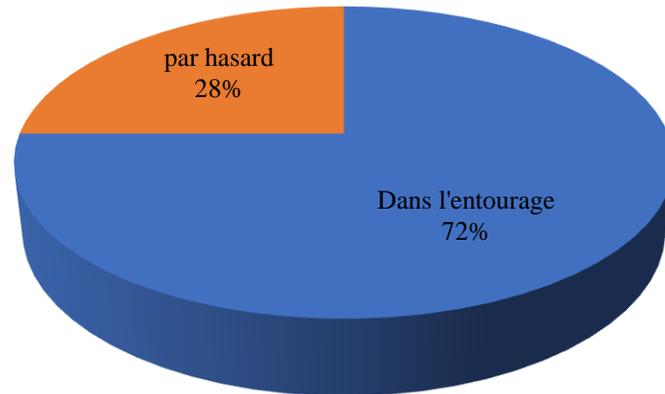


4. *Avez-vous rencontré des francophones en Suisse ?*

oui non

Si oui, à quelle occasion ? _____

Les rencontres

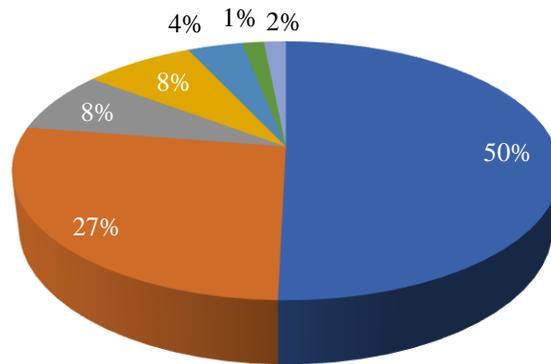


5. *Pourquoi étudiez-vous le français ? Quelles sont vos motivations ? Vous pouvez cocher plus d'une case.*

- obtenir un diplôme pour le travail pour étudier en France/dans un pays francophone pour voyager
- j'aime la culture française
- j'aime la langue
- je ne sais pas autre : _____

Les taux de motivation

- Pour obtenir un diplôme
- Pour le travail
- Pour étudier
- Pour apprendre la culture
- Pour connaître la langue
- Je ne sais pas
- Autres



ANNEXE 5: Questionnaire diagnostique professeurs de français

Nom et prénom : _____

1. Crois-tu que les apprenants aiment le français ? Pourquoi (pas) ?

2. Qu'est-ce qui les motive ?

3. Qu'est-ce qui les dé motive ?

4. Quelles sont les compétences avec lesquelles les apprenants ont le plus de difficulté ?

compréhension écrite compréhension orale expression écrite

expression orale compétence socio- et/ou interculturelle

compétence sociale et personnelle compétence méthodologique

autre : _____

5. Selon toi, quelles sont les compétences à travailler en priorité ?

compréhension écrite compréhension orale expression écrite

expression orale compétence socioculturelle

compétence sociale et personnelle

compétence méthodologique

autre : _____

6. Quelles sont les principales difficultés que tu rencontres avec les classes lorsque tu enseignes ?

7. Selon toi, quelles sont les principales difficultés (scolaires ou personnelles) des apprenants dans l'apprentissage du français ?

8. Selon toi, quelles en sont les raisons ?

9. Qu'est-ce que le socioculturel pour toi ?

10. Dans ta pratique pédagogique, intègres-tu le socioculturel ? Si oui, comment ?

11. Qu'est-ce que l'interculturel pour toi ?

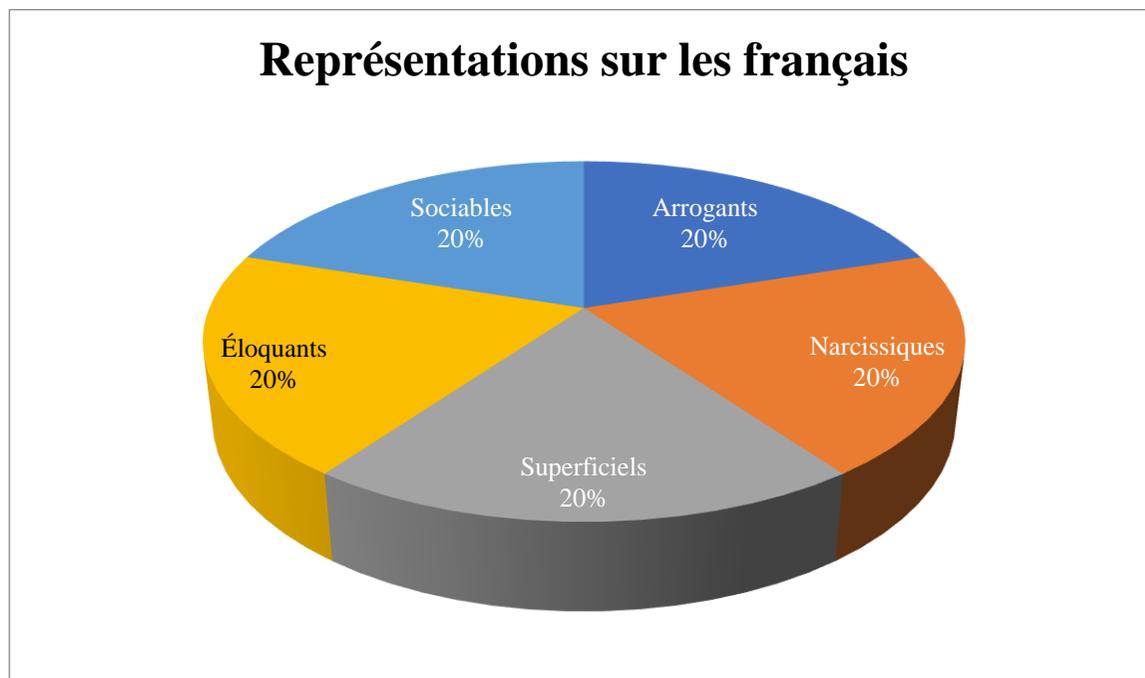
12. Dans ta pratique pédagogique, intègres-tu l'interculturel ? Si oui, comment ?

13. Crois-tu nécessaire d'intégrer davantage les compétences socio- et interculturelles dans tes cours ?

ANNEXE 6: Questionnaire : représentations

Répondez rapidement, sans trop réfléchir. Vous pouvez répondre en Allemand.

1. Les français (les gens) en trois mots ?
-



2. Le français (la langue) en trois mots ?

3. La France (le pays) en trois mots ?

ANNEXE 7 : Aperçu objectifs interculturels par îlot d'apprentissage

	Dimension interculturelle des tâches des IA									
IA 1	<p><u>Objectifs interculturels de la tâche</u></p> <p>Savoir mener un échange téléphonique et par courriel pour prendre rdv et transmettre un message avec différents acteurs (client et supérieur direct) dans un milieu francophone</p> <p><u>Compétences interculturelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le rôle du sourire et de la voix au téléphone • Identifier et comparer les différents actes de paroles courants entre la Suisse alémanique et la France lors d'un entretien téléphonique et de la rédaction de courriels commerciaux (telles que les expressions utilisées pour répondre au téléphone ou dans l'appel et les salutations d'un courriel) <p>Appels téléphoniques informels :</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>France</th> <th>Suisse alémanique</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Allô</td> <td>Nom ou prénom («+ nom»)</td> </tr> <tr> <td>Bonjour, c'est (et non <i>ici c'est</i>) + nom</td> <td>Hallo, hier ist + nom</td> </tr> <tr> <td>A plus (tard), à bientôt, ciao, au revoir, à tout (à l'heure) > abréviations!</td> <td>Tschüss, bis bald, bis später</td> </tr> </tbody> </table> <p>Appels téléphoniques formels:</p>		France	Suisse alémanique	Allô	Nom ou prénom («+ nom»)	Bonjour, c'est (et non <i>ici c'est</i>) + nom	Hallo, hier ist + nom	A plus (tard), à bientôt, ciao, au revoir, à tout (à l'heure) > abréviations!	Tschüss, bis bald, bis später
France	Suisse alémanique									
Allô	Nom ou prénom («+ nom»)									
Bonjour, c'est (et non <i>ici c'est</i>) + nom	Hallo, hier ist + nom									
A plus (tard), à bientôt, ciao, au revoir, à tout (à l'heure) > abréviations!	Tschüss, bis bald, bis später									

France	Suisse alémanique
Nom de la société + prénom +(nom) + bonjour	Nom de l'entreprise + nom + Griedi
Veillez patienter (non attendre) un instant (non « un moment)	Einen Moment warten
Il est absent	Er ist nicht da
Il est en déplacement	Er ist ausser Haus
Au revoir Monsieur/Madame > pas habituel de répéter le nom	Auf Wiedersehen Herr/Frau + nom > importance de répéter le nom à tout moment pour montrer que la personne est importante

- Au niveau informel, degré du niveau de l'informel plus élevé en F. Au niveau formel, le degré du formel est plus élevé en F.
- Pas de traduction littéraire
- Différente utilisation du nom de famille

Courriels et messages informels

France	Suisse alémanique
<p>Selon le degré de familiarité avec le sujet :</p> <p>Cher/Chère + prénom</p> <p>Bonjour (+ prénom)</p> <p>Coucou (+ prénom)</p>	Hallo, Guten Tag, Guten Morgen etc. + prénom ou nom

	Salut (+ prénom)	
	<p>Importance du registre de l'interrogation :</p> <p>Privilégier la question inversée</p> <p>Les questions avec « est-ce que » sont trop « lourdes »</p> <p>Question simple si la situation est « familière »</p>	Un seul registre de question possible
	À bientôt, à plus, à tout, salut, ciao, bises, bisous,	Bis bald, tschüss, alles Liebe,
	Utilisation du vous + prénom ou nom	Utilisation de vous toujours accompagné de Frau/Herr «+ nom, jamais de prénom
	<p>Remarques ></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le style allemand est plus direct, il n'utilise pas le conditionnel. La question est directe et il n'y a pas de différence entre l'oral et l'écrit pour le mot « bitte ». - Plus faible nombre de manière de se saluer ou de prendre congé. Le degré de familiarité avec une personne se reflète moins dans le discours - Comparer les situations formelles aux situations informelles en France et entre la Suisse alémanique et la France - Le vouvoiement est plus fréquent en France. Mais il est par contre normal de vouvoyer une personne qu'on appelle par son prénom, chose impensable en Suisse alémanique. Dans les régions germanophones, on associe strictement le vouvoiement à l'appel par le nom de famille et le tutoiement par l'appel du prénom. 	
IA 2	<u>Objectifs interculturels de la tâche actionnelle</u>	

	<p>Présenter les spécificités d'ordre général et professionnel d'une culture francophone lors d'une session informative d'accueil au sein de votre entreprise à l'occasion d'une toute récente mutation d'une équipe suisse alémanique dans votre pays ou région francophone.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner des informations générales concernant la situation géographique, la ou les langues, le climat et d'autres aspects qui semblent intéressants - Donner des informations spécifiques sur la culture du pays ou de la région à laquelle il faudra prêter une attention particulière lors d'une rencontre professionnelle (gestuelle, règles de politesse, sujets de small talk, éventuels cadeaux à éviter, perception du temps et de l'espace etc.) afin d'éviter des malentendus culturels. <p><u>Dimension interculturelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser les apprenants à l'interculturel • Prendre conscience des différences par rapport à la mimique et la gestuelle • Savoir engager une conversation (small talk) • Effectuer une réflexion sur sa propre identité • Comparer sa culture d'origine à une culture étrangère et procéder à une réflexion sur l'interculturel
IA 3	<p><u>Objectifs interculturels de la tâche actionnelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter une entreprise française dans le cadre d'une session informative de recrutements de jeunes suisses-allemands - Sous-tâche : présenter un domaine de la vie professionnelle en France susceptible être différent de celui en Suisse alémanique (domaine différents attribué à chaque groupe par l'enseignant) > <i>la hiérarchie, la flexibilité versus le respect rigoureux du plan de travail, la ponctualité, les pauses déjeuners avec clients et collègues, les horaires de travail et la prise de parole (plus vigoureuse en France)</i>

	<p><u>Dimension interculturelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre connaissances d’entreprises et de produits français • Prendre conscience des modes de travail dans les entreprises françaises • Comparaison des modes de travail germanophones et francophones.
IA 4	<p><u>Objectif interculturel de la tâche</u></p> <p>Réaliser un micro trottoir sur la question de l’enseignement du français en Suisse-alémanique et en exploiter les réponses sous forme de graphique</p> <p><u>Dimension interculturelle :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enquêter sur l’acceptation de la langue française en Suisse Alémanique et notamment à l’école • Enquêter sur la perception de la France et des français auprès de jeunes Suisses-allemands • Analyser la corrélation entre l’acceptation de la langue française et la perception de la France et des français en Suisse alémanique • Réflexion sur la représentation de la langue française en Suisse alémanique et sur l’importance de celle-ci
IA 5	<p><u>Objectifs interculturels de la tâche</u></p> <p>Mener une correspondance commerciale (demande, commande, réclamation etc.) afin d’aménager un bureau au sein de l’entreprise (française !).</p>

Dimension interculturelle :

- Rechercher une entreprise française susceptible de fournir le matériel nécessaire pour aménager le bureau sur Internet
- Identifier les normes et actes de paroles typiquement français liés à la correspondance commerciale formelle
- Savoir résoudre un conflit basé sur un malentendu culturel (au téléphone)
 - Ponctualité
 - Temps de livraison
 - Adaptation à une modification au sein du projet
 - Hiérarchie > prise de décision

Lettres et courriels formels

France	Suisse alémanique
(Cher/chère) Monsieur/Madame (sans nom !) ➤ La virgule est optionnelle	Guten Tag + Frau/Herr + nom ➤ Pas de virgule après l'appel. Si on marque une virgule, il faut commencer la prochaine phrase par une minuscule !
Importance du registre de l'interrogation : Privilégier la question inversée ou la question au conditionnel	Un seul registre de question possible Privilégier la question directe, pas d'utilisation du conditionnel
Demande polie > utilisation du conditionnel, ne pas utiliser l'expression « s'il te plaît », réservée à l'oral	Demande polie: style directe + "bitte" (= s'il te plaît)

	Utilisation du vous + prénom ou nom	Utilisation du vous toujours accompagné de Frau/Herr «+ nom, jamais de prénom
	<p><u>Courriels :</u></p> <p>(Bien) cordialement</p> <p>Lettres commerciales :</p> <p>Une phrase entière type Veuillez agréer,</p>	Liebe, beste, herzliche Grüsse
	<ul style="list-style-type: none"> - Plus de formalités dans les lettres commerciales en France - On n'utilise pas le nom de la personne lors de l'appel et des salutations - La politesse s'exprime par le conditionnel - Utilisation de la question inversée - La formule pour les salutations est une phrase entière, dans laquelle il faut reprendre l'expression utilisée dans l'appel (Madame, Monsieur, etc.) - Quand on ne connaît pas la personne à laquelle on s'adresse, on écrit Madame, Monsieur, et non Mesdames et Messieurs comme c'est le cas à l'oral ou en allemand, où on utilise le pluriel - On n'utilise pas le même appel et la même formule de salutation dans un courriel que dans une lettre, à l'inverse de l'allemand où on ne remarque pas de différence. 	

ANNEXE 8 : Ilot d'apprentissage 1

Différences CH/F – appels téléphoniques

Observez les tableaux et répondez aux questions ci-dessous.

Appels téléphoniques informels :

France	Suisse alémanique
Allô	Nom ou prénom (« + nom)
Bonjour, c'est (et non <i>ici</i> c'est) + nom	Hallo, hier ist + nom
A plus (tard), à bientôt, ciao, au revoir, à tout (à l'heure) > abréviations !	Tschüss, bis bald, bis später

Appels téléphoniques formels :

France	Suisse alémanique
Nom de l'entreprise + prénom +(nom) + bonjour	Nom de l'entreprise + nom + Griezi
Je voudrais/je souhaiterais/j'aimerais parler à....	Kann ich mitsprechen ?
Pourriez-vous m'indiquer son numéro direct ?	Können Sie mir seine Direktnummer geben ?
Veillez patienter (non attendre) un instant (non « un moment)	Einen Moment warten

Il est absent	Er ist nicht da
Il est en déplacement	Er ist ausser Haus
Merci et au revoir Monsieur/Madame (> pas habituel de répéter le nom), bonne journée/fin d'après-midi	Danke und auf Wiedersehen Herr/Frau + nom > importance de répéter le nom à tout moment pour montrer que la personne est importante

Courriels et messages informels

France	Suisse alémanique
<p>Selon le degré de familiarité avec le sujet :</p> <p>Cher/Chère + prénom</p> <p>Bonjour (+ prénom)</p> <p>Coucou (+ prénom)</p> <p>Salut (+ prénom)</p>	Hallo, Guten Tag, Guten Morgen etc. + prénom ou nom
<p>Importance du registre de l'interrogation :</p> <p>Privilégier la question inversée</p> <p>Les questions avec « est-ce que » sont trop « lourdes »</p> <p>Question simple si la situation est « familière »</p>	<p>Un seul registre de question possible</p> <p>Aujourd'hui, on privilégie le mode indicatif. Le conditionnel est devenu quelque peu « désuet ».</p>

Le conditionnel est privilégié	
À bientôt, à plus, à tout, salut, ciao, bises, bisous,	Bis bald, tschüss, alles Liebe,
Utilisation du vous + prénom ou nom	Utilisation de vous toujours accompagné de Frau/Herr « + nom, jamais de prénom

Répondez individuellement aux questions suivantes :

1. Vous êtes en France. Comment répondez-vous au téléphone lors d'un appel privé ?

.....

2. Vous travaillez dans une entreprise française et répondez à un appel. Comment vous adressez-vous à (appelez-vous) votre interlocuteur ?
Est-il important de répéter son nom de famille ?

.....

.....

3. Vous faites une demande au téléphone ou par e-mail. Quel temps grammatical utilisez-vous en français pour être poli/e ?

.....

.....

4. Vous écrivez un e-mail à Monsieur Durand, un client de votre entreprise. Quel appel utilisez-vous ?

.....

.....

Avec un ou deux partenaires, discutez les réponses suivantes :

1. Arrivez-vous à expliquer pourquoi l'utilisation du nom de famille lors d'échanges oraux ou écrits est si important en allemand (on répond au téléphone privé par son nom de famille, il est poli de répéter le nom de famille d'un client/d'une cliente) ?
.....
.....
2. Pourquoi l'inverse est d'usage en français (on ne répond pas à un appel privé par son nom, il est poli de s'adresser à une personne par Madame/Monsieur à l'oral comme à l'écrit) ?
.....
.....
3. Pourquoi le style allemand est-il plus direct (tendance à utiliser l'indicatif pour poser des questions) que le style français (utilisation du conditionnel pour exprimer la politesse) ?
.....
.....
4. Les différences interculturelles se reflètent dans la langue. Croyez-vous que cela est vrai ? Pourquoi (pas) ?
.....
.....
5. Réfléchissez aux usages de politesse au téléphone dans votre pays d'origine. Si vous êtes suisse, réfléchissez aux usages de politesse au téléphone dans les pays anglo-saxons, comme vu dans le cours d'anglais. Voyez-vous des différences ?
.....
.....
6. Croyez-vous qu'il existe des usages de politesse communs à tous les peuples/toutes les cultures dans la manière de s'adresser à une personne ?
.....

.....
https://www.youtube.com/watch?v=OaJ_y92p3mg

« Le ton fait la musique“ ou l'importance du sourire et du ton au téléphone

Un sourire ne coûte rien et produit beaucoup,
Il enrichit celui qui le reçoit sans appauvrir celui qui le donne,
Il ne dure qu'un instant, mais son souvenir est parfois éternel,
Personne n'est assez riche pour s'en passer,
Personne n'est assez pauvre pour ne pas le mériter,
Il crée le bonheur au foyer, soutient les affaires,
Il est le signe sensible de l'amitié,
Un sourire donne du repos à l'être fatigué,
Donne du courage au plus découragé
Il ne peut ni s'acheter, ni se prêter, ni se voler,
Car c'est une chose qui n'a de valeur qu'à partir du moment où il se donne.
Et si toutefois, vous rencontrez quelqu'un qui ne sait plus sourire, soyez généreux donnez-lui le vôtre,
Car nul n'a autant besoin d'un sourire que celui qui ne peut en donner aux autres.

Ce poème est extrait du recueil *Le Livre d'amour* publié en 1920. Raoul Follereau avait 17 ans.

Le sourire

Cela commence par le sourire. Le sourire s'entend au téléphone et rend votre voix plus agréable.

Vous pouvez faire cet exercice seul(e), deux par deux ou en petit groupe.

1. Présentez-vous en 3 ou 4 phrases (p. ex. nom, âge, études et domicile). Enregistrez-vous une première fois en gardant un visage impassible (ne pas sourire).
2. Maintenant préparez-vous à redire exactement la même chose, mais en souriant cette fois. Enregistrez-vous. Avant de parler :
 - Respirez profondément
 - Détendez-vous
3. Écoutez les deux enregistrements. En quoi votre voix est-elle différente? Dans quel enregistrement votre voix paraît-elle plus engageante (sympathique)?

La voix

Dites les phrases suivantes. Répétez-les autant de fois que vous voulez.

- Pierre a les poches pleines de pommes.
- Charlotte achète un shampoing cher.
- Son sage chat, son sage chien, son sage singe.

Votre voix transmet votre humeur du moment. Il peut agir négativement sur l'interlocuteur qui peut alors deviner la tristesse, l'émotion ou la colère. L'image de votre personne est, dans ce cas, perçue négativement. Une voix chaleureuse donne, au contraire, une image positive de vous-même.

FICHES **ÉTUDIANTS** (à découper ou plier)

Étudiant A

1. Asseyez-vous dos à dos avec votre partenaire. Dites les phrases ci-dessus en exprimant dans la voix
 - a) De la joie
 - b) De la tristesse
 - c) Un ton professionnel
2. Votre partenaire devine comment vous vous sentez.
Écoutez maintenant votre partenaire dire les mêmes phrases. Sa voix, traduit-elle de *L'indifférence ? l'autorité ? de la méchanceté ? la surprise ? de la gentillesse ?*

Étudiant B

1. Asseyez-vous dos à dos avec votre partenaire. Dites les phrases ci-dessus en exprimant dans la voix
 - d) De l'autorité
 - e) De l'indifférence
 - f) De la surprise
2. Votre partenaire devine comment vous vous sentez.
Écoutez maintenant votre partenaire dire les mêmes phrases. Sa voix traduit-elle *Un ton professionnel ? de la peur ? de la tristesse ? de la joie ? de la colère ?*

Entraînement > situation téléphonique

Jouez les dialogues suivant et...n'oubliez pas le sourire !

1. Sie arbeiten bei einer Telefongesellschaft. Ein Kunde ruft an, weil er eine Rechnung über 2000 Franken bekommen hat. Er will die Rechnung bezahlen, fragt aber, ob es eine Möglichkeit gäbe, in mehreren Tranchen zu bezahlen. Es ist ihm nicht möglich, die Frist von 30 Tagen einzuhalten.

*MÖGLICHE ARGUMENTE (ANDERE SIND client(e)
WILLKOMMEN) employé(e)*

Geht normalerweise nicht, aber kann Ausnahme machen.

Bin im Moment arbeitslos, aber ab nächstem Monat neue Stelle

Vorschlag: ausgehende Gespräche blockieren

Nein, brauche Telefon beruflich und privat

Vereinbarung machen, bis wann Rechnung abbezahlt sein wird.

Ab nächstem Monat möglich, CHF 400.- pro Monat zu bezahlen.

Falls Abmachung nicht eingehalten wird: Betreuung (recouvrement des créances)

Bitte vertrauen Sie mir!

Ilot d'apprentissage 1: APPELS TÉLÉPHONIQUES ET COURRIELS

Apprenant A

Veillez fixer un rendez-vous avec Nathalie Gomez la semaine prochaine afin de vérifier le nouveau contrat. La réunion ne durera pas plus d'une heure. Je vous prie de l'avertir qu'il lui faudra environ 50 minutes pour arriver à mon bureau à cause des travaux routiers. Pourriez-vous aussi l'informer que j'ai besoin d'une copie du contrat VHE-52 pour le montrer à notre agent à Lyon jeudi vendredi ?

A demain et merci ! Christoph

Agenda Christoph Deschamps					
	lundi, le 6 juin	mardi, le 7 juin	mercredi, le 8 juin	jeudi, le 9 juin	vendredi, le 10 juin
08h00	Emmener Maëlys à l'école	Emmener Maëlys à l'école	Entretiens (salle 14)	Appel Chantal (15 min.)	Date butoir inscription Fairmont
09h00			8h30 : Caroline S.		
10h00		Réunion du Conseil Administratif	10h00 : Carlos Díaz		
11h00			11 :30 : N'Guyen Kar		
12h00	Déjeuner d'affaires nouveaux locaux			C. Trompton (à son bureau)	Déjeuner d'affaires Jo
13h00			J.P. (RH)	Taï Chi (Nadia)	
14h00					Aller à l'aéroport
15h00					Check-in à 2h30

16h00		Réunion avec nouveau responsable RH			Vol AF 3497 à 16h10
17h00			Conférence tél. NY	Aller chercher Maëlys	Arrivée : 17h25
18h00					

Apprenant B

Christoph Deschamps ou son assistant vous appellera aujourd'hui au sujet du nouveau contrat. Pourriez-vous fixer un rendez-vous avec lui, si possible dans mon bureau? L'entretien ne devrait pas dépasser une heure. Veuillez d'ailleurs noter que le contrat ne sera pas prêt avant lundi soir.

Pourriez-vous aussi lui dire que l'auditeur M. Gérard Galiani viendra mardi, le 2 octobre pour vérifier notre comptabilité? Il aura besoin d'un bureau assez spacieux (pour étaler les documents etc.) pour toute la journée sur le site ABE. Merci!

Nathalie Gomez					
	lundi, le 6 juin	mardi, le 7 juin	mercredi, le 8 juin	jeudi, le 9 juin	vendredi, le 10 juin
8h00					
9h00	Armand Buyet - audition	Jeanne Schuler, 15 rue des Capucins, agence immobilière, finances			Conférence > hôtel Hyatt (apporter les fiches) + déjeuner
10h00			Interview avec Karim E. (les échos)		
11h00					

12h00		Yoga	Envoyer PPT > discours		
13h00					
14h00	Terminer contrat			Préparer discours > conférence	
15h00					Aller chercher Maman à l'aéroport
16h00		N. + C au sujet du de la vente „AXS“		Dentiste	
17h00					
18h00					

Vous transmettez à votre supérieur les messages que vous avez reçu et confirmez le rendez-vous.

À	
Copies	
Objet	
De	

--

Candidat A : vous recevez le courriel suivant de votre supérieur en réponse à votre dernier message:

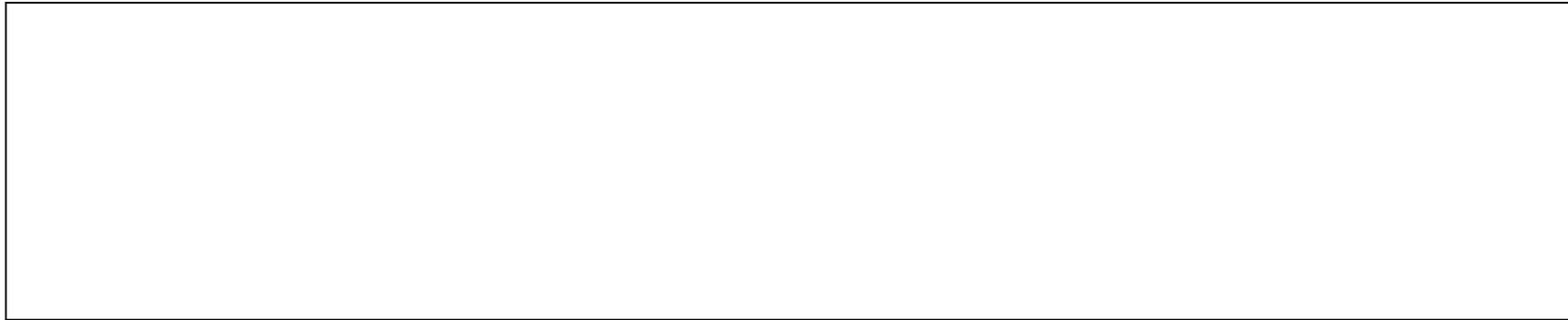
À	frank.sartorivfoybes.ch
Copies	
Objet	
De	christoph.deschamps@foybes.ch
<p>Cher Frank,</p> <p>Merci pour ton courriel.</p> <p>Le rendez-vous est noté. Par contre, Le rapport XXX ne sera pas encore prêt la semaine prochaine. Pourrais-tu aviser Nathalie Gomez que je ne pourrais lui envoyer la copie que la semaine suivante?</p> <p>Je te remercie, bien cordialement,</p> <p>Christophe</p>	

Candidat B : vous recevez le courriel suivant de votre supérieur en réponse à votre dernier message:

À	Nadia.eddaoudi@pasit.ch
Copies	
Objet	
De	nathalie.gomez@pasit.ch
<p>Chère Nadia,</p> <p>J'ai bien reçu ton courriel et je te remercie de la confirmation du rendez-vous.</p> <p>En revanche, dû à une formation concernant tout le personnel, toutes les grandes salles seront prises lundi prochain. Pourrais-tu lui demander de repousser la visite de l'auditeur M. Galiani?</p> <p>Merci et bonne journée,</p> <p>Natalia</p>	

Envoyez un courriel selon les instructions de votre supérieur.

À	
Copies	
Objet	
De	



Annexe

L'Alphabet	
Vous n'êtes pas sûr(e) comment prononcer les lettres suivantes? Voici un aide-mémoire pour se rappeler leur prononciation:	
Lettres en Français	Prononciation équivalente en Allemand
e	ö
é	e
è	ä
ê	ä
g	Gé (wie in „Gel“)
j	Ji (wie in „Gilles“)

h	Asch (sonst aber lautlos)
y	i-grek
v	W
w	Double w

Acronymes et abréviations courriels

Voici quelques acronymes et abréviations courants:

RDV	Rendez-vous
M.	Monsieur (Perez), utilisé devant un nom de famille)
Mme	Madame (Perez), utilisé devant un nom de famille)
SVP	S'il vous plaît
RSVP	Répondez s'il vous plait (<i>souvent sur des invitations</i>)
À +	À plus (= à plus tard)
À toute	À toute à l'heure

ANNEXE 9 : Phase préparatoire de l'îlot d'apprentissage II

Objectifs :

Le but de cet îlot d'apprentissage est de sensibiliser les apprenants aux différences culturelles et de les amener à réfléchir sur leur propre identité culturelle. Ainsi on espère éveiller leur curiosité envers d'autres cultures et apporter différents points de vue.

Il sera cependant important d'insister que les exemples proposés ci-dessous ne font que „généraliser“ et reprennent des stéréotypes.

Bien que les stéréotypes nous aident à mieux catégoriser l'inconnu, ils peuvent aussi promouvoir les malentendus et empêcher la communication.

Afin de procéder à une sensibilisation et d'éveiller de l'intérêt pour un sujet qui au premier abord peut sembler assez vague et vaste, l'enseignant va focaliser les apprenants sur les compétences interculturelles lors de tâches préparatoires.

Voir travail sur „l'interculturel“

Dans le milieu professionnel, il est important de connaître les coutumes langagières et culturelles de clients étrangers.

Leçon 1 – le langage corporel/la morpho-gestuelle	
1) Intro A : ~ 5'	Imiter les gestes comme indiqués dans les photos ci-dessous (ou alors montrer les photos en couvrant le texte) et demander aux apprenants la signification de ces gestes.
Intro B ~ 5'	Demander aux apprenants de différentes origines de comparer les gestes effectués avec ceux appartenant à leur propre culture et de montrer d'autres exemples de gestuelle pour se présenter par exemple.



- D'accord (Europe, Amérique du Nord)
- Insulte à connotation sexuelle (Turquie, Grèce, Sardaigne)
- Tu es nul (Belgique, France, Tunisie)
- Argent (Japon)
- « De quoi tu parles ? » (Italie)
- « Tu es une pipelette » (Amérique Centrale)



- « Tu es fou/folle » (dans le monde entier)
- « Tu es intelligent » / "Il y a du vrai" (Europe, Amérique du Nord et du Sud, Japon --> rotation en sens horaire)
- « J'ai une idée ! » (France)



- D'accord (surtout en Europe, aux USA et en Amérique Latine)
- Geste obscène dans certains pays musulmans et en Australie
- “zut” ou “5” au Japon



- Victoire (origine: Grande-Bretagne, maintenant la signification est connue mondialement (la paume de la main est placée face au destinataire!))
- Geste obscène en Grèce
-

V pour “victory” (2e guerre mondiale), est aussi devenu une gestuelle pour la paix

Si la paume de la main est dirigée vers l'intérieur, cela peut être une insulte en Grande Bretagne et d'autres cultures similaires. Dans certaines cultures, ce geste se traduit simplement par «n 2».

Adapté de:

<http://www.ikkompetenz.thueringen.de/selbsttest/offenheit/index.htm>

Leçon 1 – Langage corporel	
<p>2) activité :</p> <p>Jeu de rôle</p> <p>~ 7'</p> <p>~ 8 min.</p>	<p><i>Objectif: Les apprenants imitent différents styles de communication et la gestuelle appropriée. Cela leur permet également de réutiliser le discours des modules précédent (accueillir des clients).</i></p> <p>Mettre les apprenants en tandem et leur distribuer les FICHES. Les avertir de ne pas montrer la fiche à leur partenaire. Les apprenants se lèvent et jouent le dialogue pendant quelques minutes.</p> <p>Demander aux apprenant un feedback sur leurs sentiments lors du dialogue et de nommer ce qui les a mis mal à l'aise.</p>
<p>3) expression orale</p> <p>~ 10'</p> <p>~ 10 min.</p>	<p><i>Objectif: sensibiliser les apprenants aux différences gestuelles ainsi qu'aux réactions à celles-ci selon le contexte culturel et social respectif.</i></p> <p>Distribuer la copie "LANGAGE CORPOREL" et vérifier la compréhension du vocabulaire. Les apprenants travaillent en groupes de trois ou quatre et évaluent ensemble les situations citées dans le tableau</p> <p>En plénum, discuter brièvement leur choix pour le contexte privé et professionnel. Les inciter à donner des exemples touchants à d'autres cultures.</p>

Leçon 2 – langage corporel	
Préparation :	Découper et accrocher en classe les informations figurant sur la copie " LES DIFFÉRENTES CULTURES".

<p>1) Compréhension écrite</p> <p>~ 15'</p>	<p>Les apprenants se promènent dans la classe et lisent les informations sur les différentes “situations”. Ils prennent notes des pays dans lequel une situation particulière se s’avèrerait “problématique”.</p> <p>En plénum, les apprenants donnent un feedback rapide.</p> <p>Remarque : > Il n’existe pas toujours une réponse claire et il y a normalement une différence entre le contexte privé et professionnel. Cependant, certaines différences sont indiquées, mais la liste n’est évidemment pas exhaustive.</p>
<p>2) Expression orale</p> <p>~ 15'</p>	<p>Demander aux apprenants s’ils osent poser des questions personnelles à un partenaire commercial. De quel sujets peut-on parler ?</p> <p>Distribuer la copie „ENGAGER UNE CONVERSATION“. En tandem, les apprenants discutent et remplissent la copie.</p> <p>Remarque : > En option, soit demander un feedback aux apprenants ou alors leur demander après avoir complété la tâche de lire et répondre directement aux questions de la copie „ENGAGER UNE CONVERSATION“.“. Les apprenants devraient être capable de d’activer leurs acquis.</p>
<p>3) Compréhension écrite et Expression orale</p> <p>~ 15'</p>	<p>Les apprenants lisent la copie “ ENGAGER UNE CONVERSATION“ et répondent aux questions individuellement. Leur rappeler d’écrire des phrases entières. Les encourager d’utiliser les mots et expression apprises. Ramassez les copies et les corriger.</p>
<p>Adapté des sources suivantes :</p> <p>http://www.ncp-incontact.eu/nkswiki/images/b/b4/Intercultural_Business_Etiquette_document_v1.pdf http://usatoday30.usatoday.com/money/industries/travel/2007-08-23-faux-pas_N.htm</p>	

http://usatoday30.usatoday.com/money/industries/travel/2007-08-23-faux-pas_N.htm

FICHES APPRENANTS

Partenaire A	Partenaire B
<p>Vous rencontrez un client français. Présentez-vous et parlez de votre entreprise, ses produits/services (p. ex. Nestlé, L'Oréal ou Coca Cola. Vous pouvez aussi inventer une entreprise).</p> <p>Ensuite, essayez d'obtenir les informations suivantes sur votre partenaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Où elle/il vit - si elle/il est marié(e) - combine d'heures elle/il travaille par semaine - si elle/il aime travailler dans son entreprise. <p>Essayez de faire durer le dialogue pendant au moins 4 minutes.</p> <p>⇒ Mettez vos très près de votre interlocuteur/interlocutrice. Lorsque vous posez des questions personnelles, posez votre bras sur les épaules ou le bras de votre interlocuteur.</p>	<p>Vous rencontrez un client pour la première fois. Écoutez ce qu'il/elle a à vous dire mais évitez de le/la regarder.</p> <p>Si elle ou il vous pose des questions, répondez seulement si votre interlocuteur/interlocutrice vous sourit. Si elle ou il sourit, attendez 5 secondes avant de répondre.</p>
<p>En cas de nombre impairs d'apprenants :</p> <p>→</p>	<p>Partenaire C</p>
	<p>Votre collègue (B) et vous rencontrez un client pour la première fois. Écoutez ce que A raconte</p>

	<p>sur son entreprise mais interrompez-la/le au moins trois fois en posant une question sur quelque chose qu'elle/il vient de vous raconter.</p>
--	--

Écoutez quand A pose une question en lui souriant.

Fiche étudiants > Langage corporel : éviter les faux-pas

Discutez avec un ou deux partenaires si les “actions” figurant dans le tableau ci-dessous sont convenable ou pas selon les différents contextes. Discutez-en et essayer de deviner si elles sont convenables dans d’autres cultures. Connaissez-vous des pays dans lesquels ces “action” résulteraient problématiques ?

1 = tout à fait convenable	2 = acceptable	3 = pas convenable
-----------------------------------	-----------------------	---------------------------

Langage Corporel				
		Contexte privé	Contexte professionnel	Dans d’autres cultures ?
1	Mentir			
2	Toucher quelqu’un en lui parlant			
3	Fixer quelqu’un dans les yeux pendant au moins 5 secondes			
4	S’asseoir en écartant les jambes			
5	Se mettre tout près de quelqu’un en lui parlant			

6	Poser ses mains sur ses hanches en étant debout			
7	Ne pas regarder la personne à laquelle on s'adresse			
8	Se moucher			
9	Cracher			
10	Refuser quelque chose à boire ou à manger			
11	Ne pas terminer son assiette			
12	Croiser ses bras			
13	Bailler			
14	Réarranger ses vêtements : cravate, pantalons, ceinture, soutien-gorge devant quelqu'un			
15	Chuchoter à l'oreille de quelqu'un			
Liste adaptée de : Derek Utile : Intercultural Resource Pack, Cambridge University Press				

<http://gestion-des-risques-interculturels.com/points-de-vue/petit-tour-du-monde-des-gaffes-culturelles/>

<i>DIFFÉRENCES CULTURELLES</i>		
Contact physique	Vietnam	Ne serrer la main qu'à une personne du même sexe. Le contact physique entre les hommes et les femmes est mal vu.
	Plusieurs pays d'Amérique Centrale (sauf le Nicaragua et Panama)	On touche facilement son interlocuteur lors d'une conversation.
Distance physique	Le Mexique Plusieurs pays d'Amérique Centrale	Les Mexicains se tiennent proche de leur interlocuteur. Cela peut être perçu comme impoli d'agrandir la distance physique avec son interlocuteur.
Croiser les jambes	Égypte et quelques pays musulmans	Croiser ses jambes ou montrer la semelle de la chaussure sont perçus comme une insulte.
	République Dominicaine et aussi Amérique Centrale	Lors d'une conversation, le contact visuel doit être maintenu, sinon cela peut être interprété comme un manque d'intérêt.

Contact visuel	Inde	Il n'est pas coutume de maintenir le contact visuel de manière prolongée, surtout pour une femme vis à vis d'un homme.
	Mexique	Les mexicains n'ont pas toujours coutume de maintenir le contact visuel. Cela est un signe de respect et ne doit pas être mal interprété.
	Japon	Regarder quelqu'un droit dans les yeux est malpoli et est interprété comme une défiance
	Arabie Saoudite	Il est acceptable de regarder quelqu'un dans les yeux. Cependant, il n'y a pas ou il y a peu de contact visuel entre un homme et une femme.
Mentir	Inde, Honduras, Nicaragua	Les gens vous diront souvent ce que vous souhaitez entendre afin de ne pas paraître impoli lorsqu'ils ne connaissent pas la réponse.
Les mains sur les hanches	Inde	Poser ses mains sur les hanches est considérée comme étant une posture agressive par laquelle on communique son énervement.
Refuser à boire ou à manger	Azerbaïdjan, Bahreïn Proche-Orient, Afrique du Nord et autres pays musulmans Nicaragua	Si l'on vous offre du thé, il faut toujours l'accepter. Ne refusez pas une délicatesse locale car il pourrait s'agir d'un mets très cher qui a été acheté exprès pour vous.

	Ukraine	Un „non“ ne signifie rarement vraiment „non“ et les Ukrainiens supposeront qu'un „non“ venant de vous aura la même signification que chez eux. Par exemple, s'ils refusent de boire ou de manger lorsque vous les invitez à le faire, ils s'attendent que vous leur répétiez l'offre plusieurs fois avant qu'ils l'acceptent et vice versa.
Se moucher Cracher Terminer son assiette	Chine	Il n'est pas convenable de se moucher en public. Il est par contre courant de cracher en public. Si vous terminez votre assiette, les chinois croiront penseront que vous n'avez pas eu assez et que vous avez encore faim.

Engager la conversation (le small-talk) – de quoi parler avec qui ?

Discutez avec un partenaire et complétez le tableau par « oui » ou « non »

	Collègue de travail	Supérieur	Un client	Un ami	Votre famille
Le temps					
Votre famille					
La politique					

La religion					
Votre salaire					
Vos sentiments					
Une maladie					
Demander l'âge					
Vos loisirs					

Discutez les questions ci-dessous avec un partenaire. Lisez en suite le texte au verso et comparez avec vos réponses. Vous pouvez aussi ajouter vos propres idées.

1) Pourquoi est-ce qu'on pratique le "Small-talk" ?

.....

2) Quelles sont les différences entre les États-Unis et la France par rapport au « Small talk ? »

.....

3) Pour éviter la polémique : quels sujets faut-il éviter en général ? Pourquoi ? Citez d'autres exemples.

.....

4) Le « Small talk est-il important dans le milieu professionnel en Allemagne ? Pourquoi (pas) ?

.....
.....

5) De quels sujets pourriez-vous parler avec un Saoudien lors d'une première rencontre ?

.....
.....

6) Croyez-vous que les suisses soient adeptes au « Small talk » ? Pourquoi (pas) ? À quelle culture/nation décrite ci-dessous les suisses ressemblent-ils le plus et pourquoi ? Donnez votre avis personnel.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Small Talk

Qu'est-ce que le Small Talk exactement ?

C'est savoir parler de tout et de rien en situation professionnelle et privée. C'est pouvoir engager la conversation rapidement sur des sujets quotidiens en situation informelle avec quiconque, quel que soit son statut et sa fonction, et la développer puis la terminer ou promettre de la reprendre plus tard.

C'est communiquer avec vos interlocuteurs professionnels dans des situations ou des lieux informels de l'entreprise : dans les couloirs, la cafétéria, pendant la pause cigarette, les fêtes de l'entreprise...

Parler de la pluie et du beau temps, de choses et d'autres, de « petits sujets » de façon quotidienne, légère, brève et conviviale, est parfois difficile parce que cela n'est pas dans notre nature ni dans nos habitudes !

Pourquoi pratiquer le Small Talk dans sa vie professionnelle ?

Cette pratique d'échanger rapidement et quotidiennement avec différents types d'interlocuteurs ou de « socialiser » génère un climat plus détendu au-delà du stress quotidien. Elle humanise nos relations professionnelles, nous rend tous plus visibles en entreprise et nous rend l'accès plus facile à certains interlocuteurs internes ou externes de l'entreprise. C'est ainsi que le Small Talk devient une stratégie de communication et de management : de l'informel dans du formel, une stratégie de communication informelle pour faire passer des informations et des messages politiques, au sens politique de l'entreprise. [...]

<http://www.comundi.fr/interview/492/small-talk---osez-vous---faire-le-premier-pas-----.html>

Le small talk d'une culture à l'autre

On constate en effet que si certaines cultures se montrent peu sensibles au small talk, d'autres le pratiquent assidument – mais jamais de la même manière ! Le small talk à travers les cultures est un sujet passionnant tant l'approche diffère selon la culture ; il suffit de se montrer attentif et réceptif lors de vos rencontres avec vos homologues internationaux. Voici quelques exemples pour illustrer ce propos :

- Scandinavie : pas de pratique du small talk, pouvant être perçu comme intrusif, voire comme une agression
- Chine : usage fréquent du small talk pour faire connaissance et instaurer la confiance, tout en souhaitant protéger sa vie privée
- Pays arabes : usage immodéré du small talk sur des sujets bien précis comme la famille, la santé, la nourriture, le sport etc.
- Inde : le small talk est considéré comme une marque de politesse et porte majoritairement sur les loisirs (vacances et weekends)

L'exemple des États-Unis et de l'Allemagne

Prenons le cas des États-Unis, fervent adepte du small talk, et de l'Allemagne, qui au contraire le pratique très peu. Le small talk est indispensable aux États-Unis pour s'intégrer et tisser des liens avec ses collaborateurs. Les sujets privilégiés sont :

- les vacances
- la famille
- les loisirs
- l'actualité

L'objectif principal du small talk est de trouver des points communs avec ses interlocuteurs et de créer une relative proximité avec ces derniers, ce qui permet indirectement de se situer par rapport aux autres et de trouver sa place au sein de l'équipe. Le small talk est donc une étape incontournable des débuts de réunion ou de conf call par exemple.

En Allemagne au contraire, le small talk est souvent considéré comme une perte de temps, étant un discours avant tout superficiel et qui contient peu d'informations dignes d'intérêt. C'est pourquoi les Allemands sont généralement peu réceptifs au small talk et que les relations de travail mettent plus de temps à se développer. [...]

Les Français sont-ils adeptes du small talk ?

Les Français ont en effet tendance à privilégier des échanges qui les mettent en compétition avec leur interlocuteur plutôt que de rechercher le consensus.

La France n'a pas développé dans la sphère professionnelle une culture du small talk comme c'est le cas aux États-Unis par exemple. Les Français ont en effet tendance à privilégier des échanges qui les mettent en compétition avec leur interlocuteur plutôt que de rechercher le consensus – ce qui peut être perçu par d'autres cultures comme une agression, même si le ton employé reste « bon enfant ».

Il est d'ailleurs fréquent en France de se sentir mal à l'aise avec la pratique du small talk, dans la mesure où beaucoup estiment qu'il s'agit d'une forme de discours superficielle et parfois même hypocrite, dénotant un intérêt inauthentique pour son interlocuteur.

<https://www.communicaid.fr/blog/formation-interculturelle/small-talk-a-travers-les-cultures>

ANNEXE 10 : Îlot d'apprentissage II : session informative d'accueil (fiche apprenants)

Situation et objectif :

Vous travaillez tous au sein d'une même entreprise multinationale française. Vous travaillez dans une succursale francophone située dans un pays ou une région différente. Vous et votre équipe accueillez une équipe provenant d'une succursale en Suisse qui vient d'être mutée dans votre pays ou région pendant une période déterminée. À cette occasion, vous organisez une session informative d'accueil lors de laquelle vous sensibiliser vos nouveaux collègues à leur nouvel environnement et à ses spécificités culturelles.

Vous allez vous concentrer sur les quatre aspects suivants :

- I. Réfléchir à votre propre identité culturelle dans le contexte privé et en société.
- II. Rechercher les particularités liées à la culture sur laquelle vous préparez votre réunion d'accueil.
- III. Trouver les similarités et différences entre votre culture (suisse et éventuellement étrangère) et la culture que vous présentez.
- IV. Donner une conclusion sur la notion de la sensibilisation culturelle
- V. Préparer la réunion sur la sensibilisation culturelle qui se base sur vos recherches.

Modalités de travail

En groupes de 3 à 5 apprenants. Chaque équipe est responsable de définir et distribuer les tâches, de faire le planning organisationnel et de choisir, si besoin est, un leader de groupe responsable de la coordination.

Timing :

Vous disposez de 7 leçons de préparation, dont 5 heures en classe et 2 heures à la maison. Vous avez trois semaines pour effectuer les recherches, mettre en commun vos idées et documents et rédiger votre exposé que vous tiendrez lors de la réunion d'accueil. Au bout des trois semaines, chaque groupe tiendra sa réunion d'accueil qui durera entre 10 à 15 minutes. Le temps de prise de parole sera pareil pour tous les membres du groupe. Chaque groupe remet à la classe et au professeur un document qui résume leur réunion d'accueil le jour même de l'exposé.

Document :

En plus de l'exposé tenu lors de la réunion, le groupe rendra un document écrit (texte rédigé ou Power Point) avec d'éventuels documents de support immédiatement après la fin de l'exposé.

Évaluation

Chaque personne obtiendra une note individuelle. Cependant, un cinquième des points attribués feront partie d'une évaluation globale du groupe. Si un groupe ne respecte pas les délais de l'exposé, tout le groupe perdra les points attribués au critère « pertinence contenu/travail de groupe ». Vous trouvez ci-dessous la grille utilisée par votre professeur pour l'évaluation.

Fiche évaluation production orale

Critères	0	1	2	3	4	5
<u>Prononciation, intonation, débit de parole</u> La prononciation et l'intonation ne présentent pas de fautes ou bien il ne s'agit que de légères interférences avec la langue maternelle. Le débit de parole est fluide.						
<u>Lexique</u> Possède une bonne variété de vocabulaire pour varier sa formulation et éviter des répétitions ; le vocabulaire est précis mais des lacunes et des confusions subsistent.						

<u>Grammaire</u> A un bon contrôle grammatical, malgré de petites fautes syntaxiques qui ne gênent pas la compréhension. L'apprenant fait une utilisation correcte du comparatif et superlatif.						
<u>Cohérence, contenu et communication</u> L'apprenant parvient à restituer avec objectivité les informations importantes. L'énoncé est cohérent et structuré dans son ensemble. L'apprenant a une présence positive et arrive à communiquer avec une certaine aisance.						
<u>Pertinence contenu/ travail d'équipe</u> La tâche a été accomplie par tous les membres du groupe (tous les points clés ont été traités et les délais ont été respectés) et les informations sont pertinentes.						
Total points :						

I. Réfléchir à votre propre identité culturelle dans le contexte privé et dans la société

1. **Commencez par définir qui vous êtes. Répondez aux questions ci-dessous sur une feuille séparée.**

- a) Où êtes-vous né(e) ? Où avez-vous grandi ? (Pays, région, ville, village etc.)
- b) Quel est votre nationalité ?
- c) Quel est votre héritage culturel ?
- d) Comment avez-vous été élevé ? Quelles étaient/sont les valeurs importantes dans votre famille ?
- e) Quelles écoles avez-vous fréquentées ?
- f) Êtes-vous membre d'une association, club de sport etc. ?
- g) Quelles sont vos préférences religieuses ?

- h) Comment avez-vous appris à connaître votre propre culture ? Par les médias ? l'école ? histoires racontées en famille ? etc.
- i) Quelles valeurs jugez-vous être importantes pour vous personnellement ?

2. Comparez vos réponses avec celles de votre équipe. Faites un résumé de toutes vos réponses sur un document séparé. Redonnez vos idées comme le résultat d'un sondage lors de l'exposé, sans donner les noms.

Exemples :

Tout le monde est/pense/croit/estime que

La majorité est/pense/croit/estime que....

La moitié est/pense/croit/estime

Une personne est/pense/croit/estime

I. Rechercher les particularités liées à la culture pour laquelle vous organisez une session d'accueil

1. Répondez aux questions ci-dessous avec un partenaire.

- a) Comment définissez-vous le terme « culture » ?
- b) Quels clichés connaissez-vous sur les _____ (inscrire la nationalité sur laquelle vous effectuez des recherches) ?
 - Le caractère
 - Habitudes alimentaires
 - Au travail
 - Vêtements et aspect physique
 - Héritage culturel (art, musique etc.)
 - Autre ?

2. Comparer vos réponses avec le reste de votre équipe. Faites une synthèse de vos réponses sur une feuille séparée.

3. Avez-vous raison ? Faites une recherche sur Internet. Voici quelques idées sur lesquelles baser vos recherches. Vous pouvez aussi trouver d'autres sources, comme une interview avec une personne issue de cette culture, expériences personnelles etc.

- a) Rencontrer des personnes pour la première fois (présentations, cartes de visite etc.)
- b) Langage corporel, contact physique

- c) Ponctualité
- d) Façons de travailler au bureau
- e) Sujets pour engager la conversation
- f) Manger au restaurant
- g) Pourboires
- h) Vêtements
- i) Bruit
- j) Fêtes particulières
- k) Sport
- l) Religion
- m) Autre ?

II. Trouver les similarités et différences entre votre culture (suisse et éventuellement étrangère) et la culture _____.

1. Avec un partenaire, basez-vous sur les activités antérieures et comparez-les avec vos réponses sous I et II.

- Quelles sont les différences ? Donnez quelques exemples.
- Existe-t-il des similitudes ? Lesquelles ?

2. Mettez en commun vos idées et notez-les.

III. Préparer la session informative d'accueil en vous basant sur vos recherches.

Organisation de la tâche

- Désignez un leader de groupe
- Faites un plan. Qui se charge de quoi ?
- Mettez-vous d'accord sur les dates à respecter
- Quel support choisir ? Power Point ? Poster ? autre ?

N'oubliez pas de créer un document (une page suffit !) qui résume votre session informative d'accueil pour la classe !

Bon plaisir ☺

ANNEXE 11: Îlot d'apprentissage III : session informative de recrutement

Présenter une entreprise française dans le cadre d'une session informative de recrutement destinée à de jeunes suisses-allemands

Fiche apprenants

Situation

Votre entreprise organise une fois par an une session informative lors d'un salon de recrutement à l'université de Zurich pour de jeunes diplômés suisses alémaniques. Vous et votre équipe êtes responsables d'un stand et renseignez les étudiants intéressés. A l'issue de la session informative de recrutement, une courte conférence sera organisée sur les différences culturelles au travail entre la France et la Suisse.

Voilà les étapes à suivre :

Phase I

- A) Travaillez en équipe de trois ou quatre personnes et choisissez une entreprise française sur Internet. Une fois que vous avez sélectionné votre entreprise, cherchez des informations sur elle et remplissez la fiche « Mon entreprise » (une fiche par groupe).

Mon entreprise: _____

nom de l'entreprise / activité / secteur / taille (petite/moyenne/grande entreprise, multinationale)	
Secteur d'activité	
taille (petite/moyenne/grande entreprise, multinationale)	
lieu d'implantation (siège social / succursales / filiales?)	
étendue du marché (régional/national/international, présence dans quels pays, sur quels continents ?)	
date de création / rachat	

éventuel de l'entreprise	
effectifs en France et à l'étranger (nombre de salariés)	
place sur le marché et concurrents	
informations comptables et financières: chiffre d'affaires annuel, bénéfice net, évolution économique, etc.	
Autres	

- B) Rédigez une synthèse au sein de votre groupe pour présenter votre entreprise. Faites-la corriger par votre professeur.
- C) Résumez les informations concernant votre entreprise sur une affiche. Vous pouvez aussi utiliser des images, différentes couleurs etc. pour rendre l'affiche plus intéressante.

D) Chaque groupe présentera aussi un domaine de la vie professionnelle en France susceptible être culturellement différent de celui en Suisse alémanique (domaines différents attribué à chaque groupe par l'enseignant) > *la hiérarchie, la flexibilité versus le respect rigoureux du plan de travail, la ponctualité, les pauses déjeuners avec clients et collègues, les horaires de travail et la prise de parole (plus vigoureuse en France)*

Effectuez des recherches et reprenez-en les points les plus importants. Rédigez une synthèse et une fiche informative que vous distribuerez aux autres étudiants lors de la session informative de recrutement.

Sources pour présenter votre domaine :

- Articles distribués par votre professeur tirés de la série « les français et le travail » des magazines « écoute ».
- Autres sources sur Internet

Phase II : Session informative de recrutement

E) Vous « construisez » votre stand en accrochant votre affiche au mur. Chaque groupe choisit un coin/endroit différent, éloigné des autres « stands ».

F) Promenez-vous parmi les autres stands et renseignez-vous sur les autres entreprises en lisant les affiches.

G) Sur indication de votre professeur, chaque groupe positionne un « responsable de stand » à côté de son affiche. Les autres intégrants du groupe se dirigent vers le stand d'une entreprise qui les intéresse. Les responsables de stand présentent leur entreprise aux « étudiants » intéressés. Vous pouvez évidemment poser des questions.

Après cinq minutes, les responsables de stand sont remplacés par un autre responsable. Les autres étudiants changent de stand d'entreprise. Continuez ainsi jusqu'à ce que vous ayez visité tous les stands.

H) Asseyez-vous désormais et assistez à la session informative sur les différences culturelles au travail entre la France et la Suisse.

Chaque équipe distribue sa fiche aux restes des apprenants et présente son sujet pendant environ cinq minutes.

I) Discutez en plénum en petits groupes ce que vous venez d'apprendre. Qu'est-ce qui vous a surpris ?

ANNEXE 12 : extrait micro-trottoir

„Micro-trottoir“

1. Pourquoi est-ce qu'on apprend le français à l'école en Suisse alémanique ?
2. Êtes-vous pour ou contre l'enseignement du français au primaire ? Pourquoi ?
3. Quelle langue étrangère devrait être enseignée comme première langue étrangère à l'école dans le canton de Zurich ? L'anglais ou le français ? Pourquoi

Âge : _____

Nationalité(s) : _____

Origine(s) : _____

Mise en scène : en groupe de trois, vous enregistrez votre micro-trottoir sur smartphone ! 1 reporter, 2 interviewés.

ANNEXE 13 : Extrait Ilot d'apprentissage 5

Préliminaires :

- Les élèves travaillent en tandem. Comme il y a 6 sujets différents (voir document « *Ablauf der Lerninsel 5 Lernende* ») lors de la première leçon de la première semaine, ils seront à 4.

- Le professeur corrige lui-même toutes les productions et aura au maximum 12 lettres à corriger après la première semaine, et au maximum 24 après la deuxième.

Déroulement chronologique

Semaine 1	
Leçon 1	Leçon 2
Les élèves vont à la médiathèque et cherchent un site correspondant à leur tâche. (Prévoir éventuellement d'aller dans une salle informatique ou d'utiliser des ordinateurs en salle de classe).	Élèves A : rédigent une offre Élèves B : rédigent une demande
Semaine 2	
Leçon 1	Leçon 2
Élèves A : rédigent une facture Élèves B : rédigent une commande	Élèves A : rédigent un rappel Élèves B : rédigent une réclamation
Semaine 3	
Leçon 1	Leçon 2
Régler des problèmes (voir document « <i>production orale sujets</i> ») : note orale en tandem, 5 minutes de préparation. Pendant ce temps, les autres travaillent sur le dossier autonome.	
Semaine 4	
Leçon 1	Leçon 2
Régler des problèmes (voir document « <i>production orale sujets</i> ») : note orale en tandem, 5 minutes de préparation. Pendant ce temps les autres travaillent sur le dossier autonome. (S'il reste du temps : relever certains aspects du dossier autonome / ou...)	
Semaine 5 (optionnel)	
Leçon 1	Leçon 2
Les élèves écrivent une lettre qui sera notée à la manière « QV » (Type de lettre : Demande / Offre / Commande / Rappel / Réclamation)	

ANNEXE 14 : Début de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue étrangère obligatoire

EDK | CDIP | CDPE | CDEP | ENQUÊTE AUPRÈS DES CANTONS | Année scolaire 2015/2016

Langues étrangères											
Début de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue étrangère obligatoire											
Année scolaire 2015/2016											
Canton	année 1	année 2	année 3	année 4	année 5	année 6	année 7	année 8	année 9	année 10	année 11
AG					Englisch			Französisch			
AI					Englisch				Französisch		
AR					Englisch		Französisch				
BE-d					Französisch		Englisch				
BE-f					Allemand		Anglais				
BL					Französisch		Englisch				
BS					Französisch		Englisch				
FR-d					Französisch		Englisch				
FR-f					Allemand		Anglais				
GE					Allemand		Anglais				
GL					Englisch		Französisch				
GR-d			Romanisch		Italienisch/Rom.		Englisch				
GR-i					Deutsch		Englisch				
GR-r					Deutsch		Englisch				
JU					Allemand		Anglais				
LU					Englisch		Französisch				
NE					Allemand		Anglais				
NW					Englisch		Französisch				
OW					Englisch		Französisch				
SG					Englisch		Französisch				
SH					Englisch		Französisch				
SO					Französisch		Englisch				
SZ					Englisch		Französisch				
TG					Englisch		Französisch				
TI					Francese				Tedesco		
UR					Englisch				Französisch		
VD					Allemand		Anglais				
VS-d					Französisch		Englisch				
VS-f					Allemand		Anglais				
ZG					Englisch		Französisch				
ZH				Englisch			Französisch				
FL			Englisch					Französisch			

Première langue étrangère obligatoire

Deuxième langue étrangère obligatoire

Sigles et abréviations utilisés

AI : Assurance Invalidité

AFP : Attestation Fédérale de Formation Professionnelle

CCIP : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris

CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

CECR : Cadre Européen commun de référence

CFC : Certificat fédéral de capacité

DFJC : Département de la formation, de la jeunesse et de la culture

DFP : Diplôme de français professionnel

FLE : Français langue étrangère

FLP : Français langue professionnelle

FOS : Français sur objectifs spécifiques

ICA : Information, communication et administration

SEFRI : Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation

MOTS-CLÉS : Education interculturelle, sensibilisation culturelle, îlots d'apprentissage, représentations.

RÉSUMÉ

Le présent mémoire s'inscrit dans le cadre pratique de l'enseignement du français langue étranger (FLE) à visée professionnelle. L'ensemble de la rédaction a été agencé de façon à pouvoir répondre à la problématique qui se formule ainsi : « La sensibilisation culturelle par des tâches actionnelles favorise-t-elle la motivation de l'apprentissage du français commercial auprès d'adolescents suisse-allemands ? »

L'objectif étant d'arriver à motiver les apprenants, la démarche adoptée consiste à créer du matériel pédagogique original à travers des « îlots d'apprentissages » qui se basent sur une méthode actionnelle, dont le but est de reproduire des situations langagières « réelles » dans un contexte commercial.

Chaque îlot porte sur l'interculturel ou la culture proprement dite, tout en essayant de respecter, parfois dans un sens plus large, les sujets prédéfinis par l'Ordonnance de formation professionnelle initiale d'employée de commerce 2012.

KEY-WORDS : Intercultural education, cultural awareness, learning islets, representations.

ABSTRACT

This thesis is part of the teaching of business French as a foreign language. The drafting of this paper has been organized in such a way as to be able to respond to the problem that is formulated as follows: "Does cultural awareness through a task-based approach promote the motivation of learning business French among adolescents in the German speaking part of Switzerland?"

The aim being to motivate the learners; the approach adopted is to create original teaching material through "learning islets" which are based on a task-based approach, the aim of which is to reproduce "real" language situations in a business context.

Each islet focuses on interculturality or culture itself, while at the same time trying to respect, sometimes in a broader sense, the subjects predefined by the Ordinance of initial vocational training of trade employees of 2012.