

Réflexions d'une praticienne sur l'enseignement du français des affaires en Lettonie

Jekaterina Lebedeva

Doctorante en Sciences du Langage à l'Université de Rouen

GRHIS, GERFLINT, Riga, Lettonie

Résumé : *Depuis quelques années le Français Des Affaires (FDA) suscite de plus en plus d'intérêt auprès du public letton. Néanmoins, l'offre ne suit pas la demande et l'enseignement du français des affaires reste à développer. Je présenterai, en premier lieu, le contexte dans lequel s'inscrit l'enseignement/apprentissage du français des affaires en Lettonie et les problèmes que rencontrent les professeurs et apprenants lettons. Je proposerai, par la suite, quelques démarches pédagogiques utilisables en classe de FDA. Puis, je traiterai le sujet de la didactique du FDA et de l'importance de son aspect interculturel. Enfin je parlerai de l'Ecole Supérieure Internationale d'Economie et de Gestion de Riga (RSEBAA) (établissement ayant la plus large expérience dans ce domaine) et des problèmes que ses étudiants rencontrent lors de leur stage professionnel dans des entreprises en France.*

Mots-clés : *Français des Affaires, compétence interculturelle*

Abstract : *Business French has attracted more and more students in Latvia over the last few years. However, supply does not meet demand and the teaching of Business French has to be developed. In this article, I will present the context in which the teaching/learning of Business French in Latvia takes place and problems that Latvian teachers and learners encounter. I will propose some pedagogical approaches that can be used in Business French classes. Then I will deal with the topic of French business didactics and the importance of its intercultural aspects. Finally I will talk about the case of Riga International School of Economics and Business Administration, which has the longest experience in this field.*

Keywords: *Business French, Intercultural competence*

Introduction

Mon article traite des enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage du Français des Affaires (FDA). Le terme français des affaires réfère au français tel qu'il est employé dans les milieux des affaires commerciales. Le FDA est enseigné en Lettonie depuis environ sept ans et l'intérêt envers cette matière augmente depuis l'adhésion de la Lettonie à l'Union européenne (le 1^{er} mai 2004). Tout d'abord, ce sont des professionnels qui s'y sont intéressés : des entreprises françaises implantées en Lettonie et des entreprises lettonnes collaborant avec des pays francophones ont besoin d'employés formés en FDA. De l'autre côté, certains étudiants lettons en économie et en affaires, désirant poursuivre leurs études en France, ont besoin de connaissances dans ce domaine.

En partant de mon expérience d'enseignante du FDA, je propose d'abord d'examiner le contexte spécifique de l'enseignement du FDA en Lettonie (besoins, formation des enseignants, problèmes). Puis, je mettrai en avant certaines approches didactiques du FLA, tirées de ses expériences. Par ailleurs, je souhaite m'interroger sur la place qu'occupe la composante dite interculturelle, dont le concept est apparu au début des années 1990, dans le FDA. La globalisation actuelle pousserait les entreprises à vouloir uniformiser leurs modes de management et à imposer à leurs filiales étrangères leurs systèmes d'organisation (Bollinger & Hofstede, 1987 ; Hofstede, 1991). A partir d'illustrations et d'expériences tirées du FLA, je tenterai de répondre à plusieurs questions: l'enseignement/l'apprentissage du français des affaires se limite-t-il à un simple apprentissage du « linguistique » ou faut-il se référer à la culture (dans le cadre de cet article, la culture française) ? Si oui, comment? Comment enseigner/acquérir une dimension (inter-)culturelle du FDA ?

I. Bases des problématiques de l'enseignement et de l'apprentissage du FDA

I.1. Le contexte d'enseignement/apprentissage du FDA en Lettonie

Je propose de commencer par le contexte dans lequel l'enseignement/l'apprentissage se déroulent dans le pays où j'enseigne, la Lettonie. Comme dans tout apprentissage en langues, la réussite dans ce type d'enseignement/d'apprentissage dépend du respect de quelques points fondamentaux : la formation des enseignants, les équipements à disposition, les besoins des apprenants mêmes, et les objets d'apprentissage. Dans la mesure où l'on apprend avant tout une langue pour communiquer que ce soit dans un contexte professionnel ou non, il est important de commencer par les moyens humains : les enseignants du français des affaires en Lettonie. Le corps enseignant du FDA est fortement féminisé. Il n'y a que six professeurs de FDA, dont quatre d'entre elles travaillent dans la capitale, Riga. Seules trois des formatrices de la capitale ont effectué un stage de formation au français des affaires à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (la CCIP)¹.

En ce qui concerne les établissements où l'on enseigne le FDA en Lettonie, ils sont peu nombreux. Ce sont : le Centre Culturel Français de Riga, Latvijas Kultūras akadēmija (l'Académie de la Culture de Lettonie), la RSEBAA (Ecole Supérieure Internationale de Gestion et d'Economie de Riga) et sa filiale en province. Le Centre Culturel Français de Riga propose des sessions de 30 heures et prépare aux examens de la CCIP. Le cursus de l'Académie de la Culture prévoit 108 heures de FDA au total. L'expérience la plus large et la plus longue dans ce domaine revient à la RSEBAA avec le programme EBS (Europeans Business Studies) où j'ai travaillé pendant quatre ans comme professeur de FDA.

Quant aux conditions de travail des professeurs de langues en Lettonie, elles se sont améliorées ces derniers temps, surtout à Riga. En province, la situation est précaire : souvent, les enseignants ne peuvent pas avoir les manuels avec lesquels ils désiraient travailler à cause du budget insuffisant de l'établissement. Parfois, le nombre de photocopies est limité et ils n'ont accès ni à Internet ni à la presse francophone. A Riga, les établissements n'ont pas les mêmes budgets et ne rencontrent donc pas les mêmes difficultés. La possibilité d'utiliser les méthodes éditées en France et de se connecter à Internet ou de s'abonner à un magazine spécialisé afin de se tenir au courant des événements économiques sont des avantages qui aident beaucoup les professeurs. Ces conditions de travail facilitent leur travail ainsi que leur auto-formation. De plus, la diversité des supports d'enseignement éveille la curiosité et la motivation des apprenants envers la langue et la culture étudiées.

I.2. Formation des professeurs de FDA en Lettonie

La formation des professeurs de FDA en Lettonie est quasi inexistante. Au cours de

mes recherches doctorales, j'ai interviewé les professeurs de FDA et j'ai constaté que, quand l'enseignement du FDA a débuté en Lettonie, la plupart des professeurs n'étaient pas prêts, c'est pourquoi ils ont été obligés de se former sur le terrain. A la faculté qui forme de futurs professeurs de français, aucune matière n'est consacrée au FDA. Les professeurs se forment à l'aide de stages de formation dans des institutions françaises financés par l'Ambassade de France en Lettonie.

Il existe également des programmes européens de formation réservés aux professeurs de langues. Mais en Lettonie, les enseignants ignorent souvent ce fait ou ne veulent pas y participer. Cela s'explique par la politique souvent menée dans des établissements qui veulent que leurs employés fassent un stage de formation pendant leurs congés payés. Les professeurs, à leur tour, sont épuisés par l'année scolaire/universitaire et ne désirent pas s'investir pendant les vacances. Il faut remarquer que cette pratique menée par des institutions scolaires ou universitaires est illégale et viole la loi d'après laquelle le professeur a droit à la formation continue pendant ses horaires de travail. Malgré leur mécontentement, les enseignants ne portent jamais plainte par peur de perdre leur emploi.

Afin que les professeurs de français puissent améliorer leur niveau professionnel, le Service de Coopération et d'Action culturelle de l'Ambassade de France en Lettonie et le Ministère de l'Education et des Sciences de Lettonie ont mis en place un réseau de formateurs pour le français dans les Pays baltes en 2000. Une équipe de dix personnes a mis en place une formation continue pour des professeurs de Français Langue Etrangère à raison de 32 heures annuelles. Elle a élaboré des dossiers didactiques afin de donner aux professeurs de langue une base théorique sur des activités concrètes utilisables lors des cours. Cependant, aucun atelier de formation n'a abordé le français des affaires. Afin de comprendre pourquoi cet atelier n'a pas eu lieu, il faut tout d'abord préciser comment l'équipe de formateurs a procédé au choix des sujets traités lors de la formation continue des professeurs de français. Avant d'établir le programme de formation un questionnaire a été adressé aux professeurs de français où ils pouvaient proposer des thèmes les intéressant. Ainsi la progression a été faite à l'aide des suggestions des enseignants eux-mêmes. Pendant la première année de formation, les formateurs se sont rendus compte des lacunes théoriques de base chez des professeurs. C'est pourquoi le sujet consacré au français des affaires n'a jamais été traité : il était impératif de faire travailler les professeurs de français sur d'autres choses que le français de spécialité. Ils n'étaient pas prêts pour aborder ce thème.

I.3. Manque de connaissances économiques et confusion des rôles

Outre les problèmes de tout enseignant de langues étrangères, les professeurs de FDA rencontrent des difficultés parmi lesquelles il faut citer l'ignorance du domaine d'économie et des affaires qui font partie intégrante de l'enseignement/l'apprentissage du FDA. Au début de ma carrière d'enseignante de FDA c'était un point faible qui me posait nombre de difficultés. Je m'interrogeais souvent sur comment résoudre telle ou telle question, comme Comment faire si un étudiant me demande de lui expliquer une notion ? ou bien je me demande Comment ça marche en France ? Comme mes autres collègues en FDA, j'allais me renseigner auprès des professeurs d'économie et de management, je cherchais sur Internet, etc. Ainsi mon expérience d'enseignante m'a permis d'éviter la confusion des rôles : pour moi, il ne faut pas confondre le professeur de FDA avec celui d'économie ou de marketing. Le professeur de français des affaires ne fait pas de cours magistraux d'économie et il n'est pas censé tout savoir. C'est pourquoi il est important de préciser les objectifs du cours aux apprenants : l'enseignant de FDA est avant tout là pour enseigner une langue, pas des notions d'économie qu'ils apprennent dans le cadre d'autres cours.

I.4. Manque de remise à jour des savoirs culturels

De plus, certains enseignants n'ont pas beaucoup de contacts avec le pays dont ils enseignent la langue. Ils véhiculent donc involontairement des stéréotypes car ils n'ont pas eux-mêmes conscience que ce qu'ils racontent à leurs élèves sur la culture du pays est erroné ou obsolète. En effet, comment intégrer certaines notions culturelles dans son enseignement quand le professeur méconnaît lui-même cette notion ? Ainsi, on peut affirmer que les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage du FDA vis-à-vis des savoirs culturels sont directement liées à celles des professeurs car la remise à jour des savoirs culturels est souvent absente de la formation des enseignants.

II. Quelques démarches dans l'enseignement du FDA

Les méthodes d'enseignement du FDA ressemblent à celles du Français Langue Etrangère. Pour réussir tout enseignement/apprentissage des langues, il faut créer une atmosphère de confiance et stimuler la motivation des apprenants. Il est indispensable d'augmenter le temps de parole en classe et d'essayer de rendre possible la pratique de la langue en dehors des cours. Je voudrais partager dans cette partie quelques démarches pédagogiques que je privilégie lors des mes cours de FDA.

II.1. Utilisation de la high-tech en cours

Puisque le commerce et le progrès technique sont inséparables, le professeur de FDA doit utiliser et faire utiliser aux apprenants des appareils high-tech lors des cours de FDA. Je parle ici d'appareils utilisés dans le travail quotidien des hommes ou des femmes d'affaires. L'ordinateur et son logiciel Power Point est, par exemple, souvent utilisé en réunion ou en conférence comme moyen de présentation. Alors, en imaginant des activités se rapprochant de la réalité du monde du travail, les apprenants travaillent non seulement la langue à proprement dite mais des savoir-faire concrets, nécessaires à l'exercice de leur future activité professionnelle.

II.2. Mises en situation

Mettre des étudiants dans des situations auxquelles ils peuvent être confrontés dans la vie professionnelle paraît essentiel. Je voudrais parler de deux types de mise en situation : la simulation globale et la « mini » simulation globale.

II.2.1. La simulation globale

C'est dans les années 70 que la simulation globale fait son apparition dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère sous l'impulsion de Francis Debyser (1991). La simulation globale consiste ainsi à créer « progressivement avec le groupe-classe un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages, leur vécu individuel et collectif et leurs relations, leurs interactions ; c'est la construction collective d'un monde vécu, d'une symbolique et donc d'une culture partagée, ...en langue étrangère... » (Debyser, 1991 : 81). La simulation globale est une sorte de jeu de rôles où l'apprenant en langue doit agir et interagir en se donnant une identité fictive. L'intérêt de la simulation globale est la participation simultanée de tous les apprenants et de l'intégration de l'ensemble des apprentissages (linguistiques, discursifs, culturels). La simulation globale permet une mise en situation véritable, pendant laquelle la langue est un outil et non un objet de savoir. La simulation globale repose sur trois principes fondamentaux : un lieu-thème qui sera le lieu de vie où on va localiser toutes les activités d'expression écrite et orale ; des identités fictives que chaque participant imagine et s'approprie durant toute l'activité ; une situation problème qui permettra aux participants d'agir et d'interagir à travers leurs identités fictives. La simulation globale touche à la pédagogie de l'imaginaire, à la mise en situation véritable et donc à l'improvisation selon la situation. Les simulations globales sont des projets de longue haleine, s'étendant sur plusieurs séances qui devront être classés et conservés. D'où l'intérêt de l'ordinateur

avec le réseau d'Internet pour effectuer des recherches documentaires.

II.2.2. La mini simulation globale

Bien que la simulation globale ait un caractère ludique et plutôt bien apprécié par les apprenants, je lui trouve des inconvénients qui me poussent vers la pratique de la « mini simulation globale ». Tout d'abord, la simulation globale demande beaucoup de temps de préparation de la part de l'enseignant et des apprenants. Les enseignants sont souvent débordés par le travail et les étudiants ont beaucoup d'autres devoirs à faire qu'ils considèrent comme plus importants que le français des affaires. De plus, le professeur ou l'apprenant doivent mettre certaines informations sur papier après chaque séance de travail, ce qui exige du temps. De surcroît, par une grande préparation, la prise de parole n'est plus toujours spontanée et parfois préparée à l'avance par l'apprenant. Ensuite, la simulation globale se déroule en plusieurs séances. Souvent le programme est tellement chargé que l'on ne peut pas se permettre de « jouer » longtemps.

La « mini simulation globale » repose presque sur les mêmes principes que la simulation globale classique. Elle a aussi un lieu-thème dont l'existence est limitée à un seul cours et qui ne touche que l'expression orale : des identités fictives que chaque participant imagine et s'approprie selon les consignes de l'enseignant, une situation problème de départ créée par le professeur mais dont la résolution dépend des apprenants. Cette pratique peut avoir lieu à n'importe quel moment de l'enseignement/apprentissage mais doit quand même être intégrée dans le sujet traité. Chaque participant possède quatre documents préalablement créés par le professeur : une page de garde qui représente le contexte du jeu et les participants, une fiche de cadrage qui décrit la situation dans laquelle se retrouve les participant, une fiche de consignes et une fiche de route qui attribue un rôle à un participant en lui indiquant en quelques lignes la politique de sa conduite vis-à-vis des autres ; ces indications sont personnelles et non communiquées à l'ensemble des participants. Après avoir tiré au sort les fiches de route, les étudiants ont quinze minutes pour lire les documents et inventer leur personnage. Ils ne doivent montrer à personne leur fiche de route.

Ce genre d'activité possède beaucoup d'avantages. Premièrement, cette mini-simulation globale se joue en un seul cours, si des étudiants sont absents, il n'y a pas de problème avec leur intégration ultérieure dans le jeu. S'il y a plus de rôles que prévu, le professeur peut également participer : les étudiants apprécient davantage ce geste. Deuxièmement, personne ne connaît les consignes de l'autre et on ne sait pas comment l'autre va agir et réagir. Troisièmement, le temps de la préparation est minimal et il n'y a pas de préparation préalable de la part des étudiants. Et enfin, la bonne humeur et l'humour traversent toute l'activité. La « mini-simulation globale » peut être faite à n'importe quel moment de l'enseignement/apprentissage, sur n'importe quel sujet et avec presque tous les niveaux.

III. Français des affaires et communication interculturelle

Pour commencer, il me semble important de rappeler que l'on retrouve dans l'enseignement du FDA les mêmes tendances et les mêmes principes que dans l'enseignement du français langue étrangère en général. Ainsi, l'approche communicative et interculturelle est également au cœur du FDA. N'oublions pas toutefois que nous avons devant nous un public spécifique – des spécialistes ou de futurs spécialistes des affaires – avec leurs objectifs spécifiques (se débrouiller dans le milieu des affaires).

III.1. Compétence de communication

Aujourd'hui, il est évident que la compétence linguistique ne suffit pas à la communication. Les structures langagières ne représentent que la surface d'un message qui n'est jamais neutre. La transmission/la réception d'un message est en quelque sorte

le processus de codage et de décodage assuré par un émetteur et un récepteur. Ainsi, la transmission du message peut être réussie lorsqu'un accord se forme entre le locuteur et l'interlocuteur, passant à travers les normes contenues dans la transmission de ce message. Au contraire, lorsque les évidences, les normes et les valeurs sont divergentes, la transmission du message échoue. Dans ce cas, la compréhension peut se transformer en malentendu ou en incompréhension. Ainsi, du point de vue de l'expression, les apprenants devront apprendre à utiliser correctement les formes en les adoptant aux comportements et aux attitudes langagières d'une culture pour se faire comprendre par leur interlocuteur. Du point de vue de la compréhension, les apprenants devront pouvoir identifier, reconnaître et interpréter correctement les comportements et les attitudes mis en jeu par l'interlocuteur dans les actes de communication. La compétence de communication constitue donc l'objectif premier de l'enseignement/l'apprentissage de toute langue étrangère.

Dans la compétence de communication, on distingue les composantes linguistiques (vocabulaire, structures morphosyntaxiques, composantes phonologiques, orthographe), paralinguistiques (langages du corps), sociolinguistiques (différents types de discours utilisés en fonction des variables de la situation et des règles qui s'en dégagent), référentielles (la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations tels que l'économie, la politique etc.), discursives (la capacité de comprendre et de produire certains types de discours, comme un rapport, un compte rendu de la réunion, un résumé, une synthèse etc.), stratégiques (l'habilité à utiliser des stratégies verbales et non verbales et maintenir le contact avec les interlocuteurs, et gérer l'acte de communication en accord avec l'intention de communication du locuteur) et socioculturelles (la connaissance de la culture de l'interlocuteur : sa perception du temps, son échelle de valeurs etc., tout ce que l'on pourrait appeler le mode de vie).² Toutes ses composantes comportent un aspect culturel. L'apprentissage de la culture doit donc faire partie de l'apprentissage de la langue.

III.2. Compétence interculturelle

Dans les sociétés modernes, chaque individu peut s'exprimer à partir de plusieurs cultures (Hall et Hall, 1990). Par exemple, en Lettonie, la majorité de la population est porteuse des cultures lettonne et russe à la fois. La réalité sociale est donc plurielle, et on ne doit pas nier les aspects sociologiques, psychologiques, historiques et économiques. On ne peut pas juste remplacer les déterminants sociaux par des déterminants culturels. Le préfixe « inter » d'« interculturel » indique une mise en relation et une prise de conscience des interactions entre des groupes et des individus. « L'interculturel traite de toutes les différences de comportements dont l'ignorance peut entraîner de graves malentendus, mais dont la connaissance, au contraire, permet d'amoindrir les difficultés qui surgissent lorsqu'on doit transiger avec des personnes issues de cultures différentes » (Morel, 1999 : 12-14).

La compétence interculturelle est une compétence communicative qui fait appel à la langue comme un des langages de communication. Ceux-ci peuvent être verbaux ou non verbaux. Même si la langue est essentielle dans la communication, on prétend cependant que le non verbal occupe 80 % dans la communication orale. Cela signifie que la façon de se comporter, les gestes, les mimiques sont autant porteurs de messages que la langue et parfois même davantage. Alors la communication non verbale contient des différences d'une culture à l'autre, tout comme les langues étrangères.

Toutefois, le comportement de chacun est déterminé par d'autres variables que la variable culturelle. Il existe une variable universelle qui est liée à la nature humaine : nous mangeons pour vivre, nous parlons etc. Mais il y a des différences dans la manière de faire toutes ces actions et dans la signification attachée aux événements qui distinguent un groupe d'hommes d'un autre. Ces variables culturelles ont une grande influence sur le comportement et peuvent causer des malentendus dans la communication. A ces

variables universelles et culturelles il est nécessaire d'ajouter une variable individuelle qui s'exprime par la personnalité et par le caractère. Les variables universelles sont héritées et les variables culturelles sont apprises, alors que les variables individuelles sont à la fois héritées et apprises (Claes, 2003 : 39-49).

On peut dire que le besoin de communiquer se place au niveau universel, tandis que les différentes manières de communiquer sont culturellement variables. Comme ces variables culturelles sont apprises, on peut supposer qu'il est possible d'en apprendre d'autres, comme il est possible d'apprendre une autre langue. Dans l'enseignement/l'apprentissage des langues, on distingue la connaissance explicite de la grammaire et du vocabulaire (composante linguistique) et la compétence implicite (l'usage). Cette distinction est intéressante car au niveau interculturel, on peut aussi apprendre et acquérir des connaissances sur la culture (savoir) et acquérir une compétence (savoir-faire). Cette compétence se développe avec la pratique et permet d'arriver à des changements de comportements (savoir-être).

On peut ainsi affirmer qu'une vraie compétence à la fois communicative et interculturelle comprend non seulement l'apprentissage du code linguistique, mais aussi la connaissance et la pratique des autres composantes, telles les composantes sociolinguistiques et socioculturelles. Les langues ne servent pas seulement comme de simples outils de communication : elles sont étroitement liées à la culture et ne peuvent pas en être séparées. Tels éléments comme les normes sociales sont des facteurs nécessaires pour acquérir des savoir-faire en langue étrangère. Il est donc indispensable que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues. Mais ils doivent dépasser le niveau de la « civilisation » : il ne s'agit pas ici de transmettre aux apprenants des connaissances culturelles (des savoirs) mais des compétences culturelles (des savoir-faire) afin que les apprenants puissent repérer le culturel dans les échanges langagiers. Dans la vie réelle il est inutile de savoir, par exemple, combien de lignes de métro il existe à Paris mais comment ce métro fonctionne et comment on s'en sert.

Pour finir, et de façon générale à propos du domaine des affaires, on peut dire que pour réussir en négociation et en management international on doit :

- Admettre que l'on ne peut pas toujours exporter ses « cultures » de management,
- Admettre qu'il n'y a pas de modèle culturel plus efficace qu'un autre,
- Adapter ses comportements selon le contexte culturel.

III.3. Introduction de l'aspect interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FDA

L'interculturel ne représente pas une matière à part, il se trouve implicitement dans tout ce que l'on fait et dit. Pour comprendre l'autre et s'adapter à la culture de l'autre, selon Edgar Morin il faut commencer à « penser positivement »³ en adoptant une méthode cognitive, c'est-à-dire, une pensée complexe pour combattre le chauvinisme et l'égoïsme. Il est nécessaire de faire comprendre aux apprenants que toutes les cultures se valent et méritent du respect. Il n'y a pas de cultures supérieures ou inférieures. Selon certains chercheurs, nous percevons la culture des autres à travers le prisme de sa culture et de sa langue maternelle⁴. C'est pourquoi, l'autre nous fait souvent peur car il est différent de nous. C'est en s'observant, en faisant son auto-analyse que l'on pourra comprendre et accepter l'autre. Souvent en rencontrant un ou deux représentants d'une autre nation on se fait une image de toute la nation. Cela crée des stéréotypes qui déforment la réalité et provoquent des malentendus et parfois le rejet de l'autre. Ce fait impose de manière impérative le travail sur les stéréotypes en classe de langue, d'autant plus dans celle du français des affaires.

Une autre façon de travailler l'interculturel est de voir comment tel ou tel élément est perçu dans une autre culture. Par exemple, en traitant le thème de la publicité en classe, on

ne doit pas se limiter tout simplement au vocabulaire que présente le manuel. Il faut aller au-delà. Certes, le vocabulaire est indispensable pour travailler avec des partenaires en France, mais sans savoirs culturels précis dans ce domaine les ventes ne pourront pas se faire. Bien sûr, il existe des publicités universelles comme Coca Cola qui garde la même couleur et la même forme de bouteille mais qui s'adapte quand même aux mentalités de différents peuples en proposant des slogans différents en tenant compte des pays de commercialisation. Néanmoins chaque culture a ses propres perceptions des couleurs, des formes, etc. Un slogan utilisé dans un pays parfois ne trouve pas d'écho dans un autre ; un mot étranger peut provoquer des associations (positives ou négatives) dans la langue maternelle et entraîner des conséquences de communication (Trompenaars, 1993). Par exemple, en Lettonie, la voiture française Peugeot se vend très mal car la prononciation de cette marque se rapproche d'un mot vulgaire letton qui signifie un sexe féminin. Dans la publicité de cette voiture en Lettonie on a été obligé de remplacer le mot « Peugeot » par l'expression « la voiture du lion ». Ainsi nous pouvons affirmer que les affaires et l'interculturel sont étroitement liés l'un à l'autre.

Un autre problème d'ordre interculturel réside au niveau purement linguistique. Souvent en rencontrant de nouvelles expressions, les professeurs pensent que si les étudiants ont dit qu'ils les avaient comprises, la notion était acquise. Il est important de s'assurer que les apprenants comprennent ce que signifie telle ou telle expression. Par exemple, pour les étudiants lettons et russes⁵ l'expression « c'est pas terrible » est quelque chose de positif car dans leur structure linguistique la négation (pas) d'une notion négative (terrible) lui donnait un sens positif. Alors souvent on a des malentendus entre les trois cultures (lettonne, russe et française).

Afin de travailler l'interculturel en classe, il est indispensable d'utiliser des documents authentiques : chansons, publicités, articles de presse, films, reportages, cartes de métro, etc. Cependant, il faut s'éloigner de l'approche descriptive et privilégier la méthode cognitive : inciter l'apprenant à faire des hypothèses sur des raisons de comportements dans la culture dont il apprend la langue et à chercher à comprendre l'autre sans le juger. Le travail sur l'interculturel devrait développer le dialogue entre les cultures. Les affaires se font mieux dans un climat de compréhension et de bienveillance.

IV. Expérience de la RSEBAA en enseignement/apprentissage du FDA et problèmes rencontrés par ses étudiants lors de stages professionnels en France

La RSEBAA (Ecole Supérieure Internationale de Gestion et d'Economie de Riga) a la plus grande expérience d'enseignement/apprentissage du FDA en Lettonie au sein du programme EBS (European Business Studies). Tous les cours de ce programme se font en anglais, et le français est une langue étrangère obligatoire. L'objectif à court terme fixé par les professeurs de FDA et par leurs apprenants est de se préparer au stage professionnel dans des entreprises en France. Le but central de cet enseignement/apprentissage du français des affaires est de rendre l'étudiant concurrentiel sur le marché du travail européen et mondial : l'aisance dans la langue française, des savoir-faire dans la vie courante et professionnelle en France rend l'étudiant indépendant vis-à-vis des traducteurs et des interprètes et facilitent les échanges commerciaux avec des partenaires francophones.

Les étudiants de cette école commencent donc à apprendre le français général dès la première année où ils arrivent pour la plupart en débutants complets. Ils ont 256 heures académiques de français par semestre. A partir du deuxième mois d'apprentissage du français, on introduit des éléments de FDA. En deuxième, troisième et quatrième années, les étudiants apprennent le FDA et sont préparés pour les examens de la CCIP tels que le Certificat de Français professionnel (CFP), le Diplôme de Français des Affaires DFA1 et DFA2. A la fin de la deuxième année, les étudiants vont en France pour effectuer un stage linguistique et professionnel dans des entreprises françaises ouvertes aux étudiants les plus brillants. La durée de chaque stage est de quatre semaines. L'Ecole collabore avec

l'Institut de Touraine de Tours et le BLS de Bordeaux (Bordeaux Language Studies). Les deux établissements se chargent d'assurer les cours linguistiques pendant quatre semaines et de placer les étudiants pendant quatre semaines dans des entreprises francophones. Ce stage permet de valider les connaissances du FDA et d'appliquer les savoir-faire acquis durant deux années d'études toutes matières confondues. Les étudiants restent alors seuls dans un milieu professionnel francophone. Ils sont non seulement amenés à utiliser leurs connaissances en français et en économie mais également à s'adapter à la culture de l'entreprise qui ne leur est pas du tout familière. Ils ont aussi la possibilité de découvrir et de comparer le fonctionnement d'une entreprise française avec celui d'une société lettonne.

Comme suite logique de l'enseignement/apprentissage du FDA, les meilleurs étudiants ont la possibilité pendant leur troisième année d'études de partir pour un semestre à l'étranger afin d'étudier dans des écoles supérieures, y compris des Ecoles de Commerce en France. Il n'est donc que normal de les préparer à affronter la langue française dans toute sa diversité. Le français devient ainsi non seulement la langue étudiée mais aussi une langue de spécialité. Le stage professionnel en France est en quelque sorte l'évaluation du travail des professeurs de FDA, de leurs méthodes utilisées lors des cours de langue. Le rapport de stage que les étudiants présentent dès leur retour en Lettonie permet aux professeurs d'identifier, en plus des apprentissages, les difficultés majeures que les apprenants ont rencontrées lors de leur stage en France et d'examiner des lacunes dans l'enseignement qu'ils mènent. Nous proposons ici de reprendre certains éléments mis en avant dans ces rapports au cours des dernières années.

IV.1. Lacunes concernant le vocabulaire de la vie quotidienne

Les étudiants ont dit, à la grande satisfaction de leurs professeurs, que le vocabulaire du français des affaires n'avait pas été problématique pour eux. Par ailleurs, il a été constaté que le vocabulaire le plus simple de la vie courante leur a posé beaucoup de soucis. Les professeurs ont trop misé sur le vocabulaire spécifique du FDA en laissant de côté la vie de tous les jours. Cependant, un individu travaillant dans le monde des affaires mange, fait des courses, a des amis et ne parle pas toujours des affaires. En vue de former des spécialistes dans le monde des affaires, le côté humain a été complètement écarté. Les étudiants avaient un handicap linguistique dans un domaine que l'on vit au quotidien. Il est vrai que les manuels de FDA visent plutôt des situations de communication professionnelles et traitent très peu la vie « normale ».

IV.2. Manque de vocabulaire familier et argotique

Un autre souci cité par plusieurs étudiants est le manque de vocabulaire, surtout celui de l'argot, qui fleurit dans le monde du travail. Les enseignants lettons ne sont certainement pas armés pour résoudre ces deux problèmes dans la mesure où cet aspect n'est pas beaucoup abordé dans les manuels de FDA (ni de FLE d'ailleurs) et où la culture générale ou spécifique d'une entreprise française ne peut leur être familière pour des raisons facilement compréhensibles. L'apprentissage du langage familier et argotique du monde des affaires reste donc un champ d'investigations ouvert dont il faut trouver les sources et analyser les modes pédagogiques de transmission. Certains se demandent même s'il est vraiment nécessaire de consacrer du temps à de tels apprentissages. La réponse est certes positive car ils permettent une meilleure adaptation des étudiants aux circonstances qui régissent la communication et qu'ils ne peuvent donc ignorer au profit d'un formalisme linguistique complètement déconnecté des réalités. La langue des usines, comme celle de la rue, du quotidien, du travail, des relations les plus courantes, fait partie d'un tout qui est le français. Limiter ce dernier au « linguistiquement correct » ou au « scolairement correct » est une entreprise de mutilation de la langue dans sa globalité dont la didactique des langues-cultures contemporaines a bien montré l'inacceptabilité (Cf. Ladmiral & Lipiansky 1989). Il n'y a pas un bon et un mauvais français mais des formes de communication sur des registres différents qui font partie du patrimoine

linguistique et culturel d'une nation. Ces formes sont massivement utilisées par les médias (la presse aussi bien écrite qu'orale, la pub etc....) et elles se répandent très vite dans la langue commune, constituant même, comme l'indiquait Denise François en 1990, « un vivier de néologismes qui coopèrent largement à la formation d'un argot commun : des trouvailles, termes ou expressions comme il est trop (sans adjectif), flipper, défoncer, avoir les boules, galérer, joint, on se calme, calmos ...qui en témoignent et nous incitent à ne pas pleurnicher avec les grincheux » (Denise, 1990 : 34).

Conclusion

On peut conclure en disant que l'enseignement du français des affaires nécessite une formation spécialisée et que l'expérience en FLE aide mais ne résout pas toutes les difficultés rencontrées par les professeurs de FDA. En outre, l'enseignement/l'apprentissage du français des affaires ne se limite pas à un simple apprentissage du vocabulaire car l'aspect interculturel est présent à tous les niveaux de la communication. Il est certain que le but de l'apprentissage du FDA est de rendre les apprenants aptes à affronter le marché du travail européen et international, dont un des atouts principaux est la connaissance du français des affaires. Après l'adhésion de la Lettonie à l'Union européenne en mai 2004, le français des affaires a toutes les chances de devenir une langue de travail. Par exemple, les banques lettonnes commencent de plus en plus à collaborer avec leurs homologues en France et les spécialistes parlant français sont recherchés. Le français des affaires joue ainsi un rôle important dans la diffusion de la langue française dans le monde parce qu'il reflète le pays, la France, qui fait partie du G8, car elle joue un rôle important dans les échanges commerciaux.

Finalement, lors de l'enseignement/apprentissage du français des affaires il ne faudrait pas se concentrer uniquement sur le milieu pur des affaires en mettant de côté la vie de tous les jours. Le français général doit y être toujours présent car dans la vraie vie le FLE et le FDA ne peuvent pas efficacement fonctionner l'un sans l'autre. L'ignorance de cet aspect dans l'enseignement du FDA peut se traduire par un handicap chez l'apprenant quand il se confrontera à la vie de tous les jours dans un pays francophone ou en contact de personnes avec qui il parlera français en milieux exolingues. Tous ces enjeux, qu'ils touchent aux enseignants comme aux apprenants, sont capitaux et ils valent la peine, à notre avis, d'être explorés.

Bibliographie

- Binon, J. et Claes, M.-T. 1995. *Intercultural communication and negotiation in a business environment*. Dans Jensen, A.A, Jaeger, K. & A. Lorentsen (eds). *Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe*. Vol. II : The adult learner. Aalborg University.
- Bollinger, D. et Hofstede, G. 1987. *Les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Claes, M.-T. 2003. *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité*, Dialogues et cultures, n° 47.
- Debyser, F. 1991. *Les Simulations globales*, Éducation et Pédagogies, Éd. CIEP, n° 10, mai.
- Denise, F. 1990. « *Argots, la Cohabitation* » dans *Vivre le français*, revue Europe n°738, oct.
- Hall, E. T. et M. H. 1990. *Understanding cultural differences*. Germans, French and Americans, Intercultural Press, Maine.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and organisations*. Software of the mind, McGraw-Hill, Londres.
- Ladmiral, J.-R. et Lipiansky, E. M. 1989. *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris.
- Maslova, V.A. 2005. *Linguistique cognitive*, Minsk.
- Morel, P. 1999. *Le français des affaires et l'interculturel : un mariage de raison*, Point commun, La revue du Français des affaires et des professions, CCIP, n°7 avril.

- Morin, E. 2004. *La méthode 6, Ethique*, Seuil, Paris.
- Trompenaars, F. 1993. *L'entreprise multiculturelle*, Maxima.

Notes

¹ Une des activités de la CCIP est la formation des professeurs de FDA

² Binon & Claes, 1995

³ Morin, 2004

⁴ Maslova, 2005

⁵ En Lettonie, 33 % de la population sont des Russes.