



49^e CONGRÈS UPLEGESS

du 15 au 18 Juin 2022 au Campus Arts et Métiers d'Aix-en-Provence

Les enjeux du discours dans l'apprentissage des langues et cultures : de l'implicite à l'explicite

Sous le haut patronage de

la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI) et de la Conférence des Grandes Écoles (CGE)















PROGRAMME DUMERCREDI 15 JUIN

15h30 CAFÉ D'ACCUEIL

Salle de conseil

16h -18h Salle de conseil RÉUNION DESTINÉE AUX RESPONSABLES DE DÉPARTEMENT ET DES REPRÉSENTANTS INSTITUTIONNELS DES ÉCOLES MAIS OUVERTE À TOUS LES COLLÈGUES

Table ronde:

« La vie de mon département en 10 minutes ! » Témoignages de six équipes apprenantes

La parole est donnée à six responsables de département pour résumer l'état actuel de leur département dans un discours de 10 minutes sans support. Ce bilan sera fait à partir des questionnements suivants :

- 1.) Quelles sont les réussites pédagogiques de votre équipe pendant la dernière décennie ?
- 2.) Quels sont les priorités ou urgences, les pistes d'amélioration ou d'innovation que vous poursuivez actuellement ?
- 3.) Quelle expérience faites-vous avec l'évolution de votre établissement dans le cadre de la grande transformation de l'enseignement supérieur (fusions avec les universités, regroupements entre écoles, conséquences de la pandémie etc.) ?

Avec la participation de Annick MANCO (INSTITUT D'OPTIQUE), Maria-Teresa GUILBERT (TELECOM PARIS), Arnaud JERÔME (ENSAM PARIS), Nora SANCHEZ (PARIS SCHOOL OF BUSINESS), Rocio OVILLA (MONTPELLIER BUSINESS SCHOOL) et Hélène DURANTON (SKEMA)

SOIRÉE LIBRE

PROGRAMME DU JEUDI 16 JUIN

8h30 Médiastam H103 ACCUEIL DES PARTICIPANTS & CAFÉ DE BIENVENUE

9h30 Modellerie DISCOURS DE BIENVENUE & PRÉSENTATION DU PROGRAMME:

Carole CESARO, Directrice adjointe, Campus Arts & Métiers d'Aix-en-

Provence

Dominique AUGEY, Adjointe au maire d'Aix-en-Provence

Jörg ESCHENAUER, Président de l'Uplegess

Christine WHITE, Coordinatrice des langues vivantes, Campus Arts &

Métiers d'Aix-en-Provence

10h00 Modellerie Présentations des exposants

10h15-11h15 Modellerie

CONFÉRENCE INAUGURALE

Traduire: approches plurielles

ASTRID GUILLAUME

Depuis l'émergence des contacts interculturels les plus anciens aux outils technologiques récents les plus performants, la traduction est partout : elle nous entoure explicitement et implicitement. Durant des siècles exclusivement cantonnée à des questions textuelles et lexicales, la traduction s'ouvre aujourd'hui aux non-dits, aux implicites idéologiques, aux images, aux associations d'idées, au non-verbal et aussi... aux animaux! Cette conférence introductive présentera des champs du savoir aussi interdisciplinaires que novateurs, permettant de mettre en relation le monde des sciences humaines et sociales avec les scientifiques du vivant et des technologies.

Astrid GUILLAUME, maître de conférences habilitée à diriger des recherches à Sorbonne Université, est sémioticienne spécialisée en Sémiotique des cultures humaines et animalières. Fondatrice de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP) et de la Société française de Zoosémiotique (SfZ), ses travaux développent des approches innovantes aussi bien sur la traduction des humains que des animaux. Elle est depuis 2004 membre du jury du concours d'entrée de l'Ecole des Arts et Métiers ParisTech

11h15 – 11h45 Médiastam PAUSE-CAFÉ - RENCONTRE AVEC LES EXPOSANTS

12h - 13h

E201/E202/E203 1ère SÉRIE DE COMMUNICATIONS

13h - 14h

DÉJEUNER

CROUS

Message de Laurent CHAMPANEY Président de la CGE et Directeur de l'ENSAM

TABLE RONDE

Apprendre à communiquer dans un contexte professionnel : Enjeux de formation et exemples pratiques

Les élèves des Grandes Écoles devront exercer des fonctions de dirigeants dans des milieux professionnels très variés. La maitrise d'un grand éventail de discours leur sera indispensable pour communiquer de manière efficace auprès de leurs équipes et du personnel des entreprises et des organisations.

Les défis à affronter sont nombreux et complexes : transition écologique, crises géopolitiques, économiques et sociales, responsabilité sociétale des entreprises (RSE), etc.

Il est demandé aux Grandes Écoles de former des ingénieurs et managers capables de mobiliser des 'soft skills', des savoir-être, des compétences comportementales transversales, voire de réelles capacités de médiation. Comment répondre au mieux à une telle demande de formation ? La table ronde aura pour objectif de présenter des exemples de formation et des pratiques pédagogiques qui visent à faire émerger de vraies compétences de communication.

Sophie DUCHAMP, Professeure en sciences de gestion, Université de Lille

Arnaud LESNE, Coach / Conseil / Formateur & TEDx Speaker Véronique RUOTTE, Fondatrice - dirigeante de l'entreprise *Eclat de toi* Mariluz DI TILLIO et Isabelle SALENGROS, Maitresses de conférences et enseignantes d'espagnol et de FLE à l'Ecole des Ponts ParisTech

Modération: Julia CAMARERO, Directrice adjointe en charge de la formation, et Arnaud JERÔME, Responsables Langues, Campus Arts & Métiers Paris

15h30-16h30 Médiastam 17h15-18h30 Médiastam PAUSE-CAFÉ - RENCONTRE AVEC LES EXPOSANTS

Discours "SURPRISE": EN ATTENDANT L'INATTENDU

H013&014&015

19h30 et 20h00

DEUX DÉPARTS EN CAR vers le restaurant du dîner de gala

20h30

Dîner de gala au restaurant La Bastide de Venelles

PROGRAMME DU VENDREDI 17 JUIN

9h30 - 10h30 E201/E202/E203 2^e SÉRIE DE COMMUNICATIONS

10h30 – 11h Médiastam PAUSE-CAFÉ - RENCONTRE AVEC LES EXPOSANTS

111.00 111.45

QUATRE PLÉNIÈRES THÉMATIQUES

11h00 - 11h45 D001

1ère PLÉNIÈRE

L'implicite et l'explicite dans l'évolution de soi -De la connaissance vers la sagesse

> Arnaud LESNE Coach/Conseil/Formateur TEDx Speaker

11h45 - 12h30

2^e PLÉNIÈRE

D001

Comprendre et détecter les signaux faibles ou Comment se mettre « en veille » pour développer ses compétences interprétatives

Sophie DUCHAMP

Université de Lille, Professeure agrégée en sciences de gestion, Directrice d'études du Master Economie de l'entreprise et des marchés & Référente entrepreneuriat de la Faculté des Sciences Economiques et des Territoires

12h30-14h00 CROUS **DÉJEUNER & RENCONTRES INFORMELLES:**

Préparons nos projets à faire advenir!

14h00- 14h45 D001 3^e PLÉNIÈRE

Les bienfaits du rire en tant que voie d'accès originale à l'implicite

Véronique RUOTTE

Fondatrice et dirigeante de l'entreprise 'Eclat de toi'

14h45-15h30 D001 4^e PLÉNIÈRE

Gestion des implicites dans les interactions autour d'un écrit plurilingue – Tâche dans un projet hispano-francophone.

Mariluz DI TILLIO & Isabelle SALENGROS
Enseignantes d'espagnol et de FLE à l'Ecole des Ponts
ParisTech

15h30-16h15 PAUSE-CAFÉ - RENCONTRE AVEC LES EXPOSANTS

Médiastam

16h15-17h00 DIALOGUE AVEC NOS MEMBRES:
M001 DROJETS ASSOCIATUES ET IDÉ

PROJETS ASSOCIATIFS ET IDÉES POUR 2022/23

CONCLUSIONS DU CONGRÈS

17h30-19h00 ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE L'UPLEGESS M001

20h DÎNER au vieux centre d'Aix-en-Provence

Restaurant : Brasserie de la Mairie (Place de la Mairie)

PROGRAMME DU SAMEDI 18 JUIN

9h30 -12h00 E201, E202, E203, E204

ATELIER DES GROUPES PAR LANGUE

Le 18 juin, en clôture du 49e Congrès de l'UPLEGESS, aura lieu notre atelier commun à tous les groupes de langue sous le titre « Améliorer la compétence de médiation en travaillant sur l'implicite : exemples pratiques en cours de langue »

La part de l'implicite du discours est fortement influencée par la culture sous-jacente. La fréquence et les types d'énoncés implicites et explicites varient selon les langues-cultures et les contextes discursifs. Nous vous invitons à un échange plurilingue sur ces différences dans la première partie de l'atelier en apportant votre expérience sur le sujet dans la langue de votre choix. Nous avons tous vécu des situations où l'implicite ou l'explicite s'impose. Comment avons-nous géré ? Comment avons-nous dépassé le malentendu ?

Dans une deuxième partie, par groupe de langues, il s'agira de partager notre savoir-faire en tant qu'enseignants pour sensibiliser les apprenants à l'implicite. Quelles stratégies s'adaptent le mieux pour les rendre capable d'interpréter?

Nous vous invitons à apporter votre expérience dans le domaine avec des activités spécifiques dans votre langue d'enseignement. Il s'agira d'un partage d'expériences.

Pour relecture : Appel à communications

Les enjeux du discours dans l'apprentissage des langues et cultures : de l'implicite à l'explicite

L'implicite est un enjeu fondamental dans la compétence discursive. Dans une conversation, le récepteur est obligé de compléter des informations sur ce que son interlocuteur exprime sans le dire, ce qui manque et qu'il faut rendre explicite. La communication de tous les jours est remplie de ces non-dits : des présupposés qui cachent des informations essentielles et des sous-entendus qui exigent un calcul d'intentions (Catherine Kerbrat-Orecchioni, 1998). La capacité à réaliser ces inférences pose des interrogations du point de vue de la didactique des langues étrangères.

Le 49e Congrès de l'UPLEGESS invite à considérer ces paramètres dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par quels moyens peut-on faciliter le développement de **la compétence interprétative**, le passage de l'implicite à l'explicite, chez les apprenants de langues étrangères dans les contextes des Grandes écoles et des universités ? Comment les préparer à interpréter correctement les contenus voilés dans les différents échanges de la vie quotidienne et professionnelle ?

Du point de vue interculturel, selon les cultures, beaucoup d'éléments sont non exprimés. Ils représentent une sorte de code secret qu'il faut apprendre à déchiffrer lorsqu'on apprend une langue-culture. Il existe un niveau de culture sous-jacent caché et très structuré, un ensemble de comportement et de pensées non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux (E. Hall, 1984). Un nombre important de problématiques sont dès lors possibles à partir de cette idée :

- Comment sensibiliser les apprenants à percevoir cet « autre » caché ?
- Quelles stratégies d'enseignement/apprentissage s'adapteraient le mieux dans les cours de langue étrangère afin de développer la compétence interprétative ?
- Dans quelle mesure le para verbal et la gestuelle sont-ils des médiations vers l'explicitation des codes ?
- Quelles problématiques pose l'implicite dans la pratique médiatrice (traduction, reformulation, travail artistique, etc.) en classe de langue étrangère ?

Les discours dans le contexte de la classe de langue étrangère constituent un terrain fertile de réflexions sur l'implicite discursif et interculturel. On peut interroger l'explicite et l'implicite du discours de l'enseignant dans ses différents rôles : formateur, médiateur, « expert ». Dans quelle mesure la transmission de savoirs passerait par des contenus explicites ? Comment s'assurer que les consignes sont bien explicites ? En ce qui concerne les interactions des apprenants, plusieurs problématiques se dégagent aussi. L'une d'entre elles pose la question de l'explicitation des stratégies d'apprentissage utilisées spontanément par les apprenants afin de les améliorer. Dans ce contexte de la classe et du point de vue plus strictement langagier, la dichotomie implicite/explicite invite à questionner à nouveau le statut de la grammaire en classe

de langue étrangère. Dans quelle mesure faut-il introduire le métalangage, l'explicitation grammaticale? Dans quelle mesure l'acquisition implicite de la grammaire à travers la mise en situation est-elle plus adaptée?

La capacité interprétative est étroitement liée aux types de discours oraux et écrits. Du point de vue socio-discursif, chaque sphère sociale produit un discours spécifique en fonction de ses objectifs, de ses intérêts et de ses enjeux. Dans un contexte donné, un type de discours est considéré comme plus ou moins pertinent pour telle situation d'action. Ces genres de discours ont des "normes" d'utilisation explicites ou implicites ; le vouloir dire d'un locuteur doit s'inscrire nécessairement dans l'un des genres même s'il en fait usage de façon individuelle lui donnant ainsi de "légères nuances". Un bon producteur de discours (écrit ou oral) est celui qui possède un vaste répertoire discursif et la possibilité de s'en servir dans la communication en fonction des besoins. (J.-C. Beacco, 2004). Le développement de cette **compétence discursive** est un enjeu fondamental pour la didactique des langues et des cultures.

- Quels dispositifs sont les plus appropriés afin de rendre les apprenants capables de s'adapter aux différents genres discursifs ?
- Quels types de discours devrait-on privilégier dans l'enseignements des langues étrangères des écoles d'ingénieurs, de management et dans le contexte universitaire ? Quelle place donner au discours scientifique, politique, professionnel, philosophique, etc. ? Quelle place donner aux différents types de débats (d'opinion, parlementaire, citoyen), aux joutes oratoires, aux genres littéraires, etc. ? Quelle place donner aux nouveaux genres de discours de la communication sur internet (réseaux sociaux, forums, blogs, etc.) ?

Les contributions attendues pour le congrès peuvent relever de deux grands questionnements étroitement liés à l'apprentissage des langues et cultures et fondés sur l'enjeu de l'implicite et l'explicite :

- Le premier porte sur le développement de la compétence interprétative
- Le deuxième interroge le développement de la compétence discursive

L'ensemble de ces questionnements concerne aussi bien les expériences et les pratiques d'enseignement, les problématiques de recherche que les pratiques managériales et institutionnelles, et il vise à permettre un dialogue et une réflexion concertée entre les acteurs impliqués dans leur diversité.

JEUDI 16 JUIN 12H – 13H Première série de communications

Développer les compétences interculturelles des apprenants dans une conversation orale en langue étrangère

Julie Vidal, Dr. en didactique du FLE, INSA LYON

Analyse d'expérience

Mots clés: conversations pédagogiques, FLE, interactions orales, compétence interculturelle, implicite

Cette contribution propose d'analyser la manière dont certains étudiants internationaux d'une grande école ont développé leurs compétences interprétative et interculturelle en français langue étrangère (FLE) au cours de conversations à l'oral et en ligne (sur la plateforme ZOOM) avec de futurs enseignants de FLE.

La compétence interculturelle est ici entendue comme "la capacité à établir les liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité [...] à questionner les aspects considérés comme allant de soi [implicites culturels] au sein de son propre groupe culturel et de son milieu." (Beacco *et al.*, 2016). Je m'appuierai sur quelques extraits vidéo de ces interactions en ligne (analyse des interactions) ainsi que sur les PPT finaux des apprenants de FLE (analyse de contenu) pour mettre en lumière la mobilisation de ces compétences.

Contexte du projet

En octobre-novembre 2021, deux groupes d'étudiants internationaux de l'INSA LYON ont participé à un projet avec des étudiants de l'université Lyon 2 (futurs enseignants de FLE) ayant un double but : 1/ le développement des compétences interactionnelles et interculturelles des étudiants de l'INSA et 2/ la formation des futurs enseignants dans le master de "Didactique du FLE" amenés à enseigner en ligne.

Pendant deux mois, 20 enseignants de FLE en formation ont interagi sur 5 séances avec des étudiants internationaux de l'INSA Lyon : 8 étudiants asiatiques (2 Chinois et 6 Vietnamiens) de niveau B2+/C1 en deuxième année de prépa et 9 étudiants de niveau A2/B1 suivant un Bachelor en ingénierie (Indiens, Ouzbek, Jamaïcaine, Équatorien, Canadien, Mexique, Sri Lanka).

Chaque enseignant de Lyon 2 préparait des documents déclencheurs et animait des "conversations pédagogiques" (Guichon et Tellier, 2017) avec un apprenant de FLE d'une durée moyenne de 40 minutes permettant d'échanger autour de la découverte de l'environnement des étudiants (la ville et les habitants de Lyon) en mettant en avant certains aspects interculturels. A l'issue des séances (enregistrées), les apprenants de FLE devaient sélectionner un extrait d'environ 1 minute portant sur un aspect interculturel de la conversation et le commenter.

Bilan

Ce travail mené sur 5 semaines a permis de questionner la notion « d'interculturalité » elle-même et la perception que chaque participant en avait. Nous avons également observé que certaines incompréhensions dans les interactions en langue étrangère n'étaient pas principalement liées à des difficultés langagières - comme on pourrait couramment le penser - mais souvent à des implicites culturels.

Références bibliographiques

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Council of Europe.

Sable, C. (2018). De l'immersion culturelle aux compétences interculturelles, Strasbourg, France.

Gourvès-Hayward, A., & Sable, C. (2020). Les acteurs de la médiation dans l'enseignement supérieur, entre théorie et pratique : les professeurs de langues en première place. In *Médiations et enseignement-apprentissage des langues dans les grandes écoles et les universités*.

Guichon, N., & Tellier, M. (2017). Enseigner à l'oral en ligne. Paris, Didier

Le discours académique écrit en sciences de l'ingénieur est-il exclusivement explicite ?

Amokrane KADDOUR, École des Ponts ParisTech

Analyse d'expérience

Mots clés : Analyse du discours, séquence discursive, FOS, FOU, méthodologie, rédaction académique, modélisation, genre de discours, implicite, explicite

Edward T. Hall dans *Au-delà de la culture* (1979) souligne que le « contexte de l'acte de communication » détermine le type de culture : Low context culture (Culture à faible charge contextuelle) et High context culture (Culture à forte charge contextuelle). Dans le premier type de culture, « L'information réside davantage dans l'explicite du message » alors que dans l'autre catégorie « l'information réside dans la personne [...] davantage que dans ce qu'elle dit » (Sauquet et Vielajus, 2014, pp. 362-363). Un message explicite ne laisserait pas de place à l'interprétation car tout y serait dit. En revanche, un message implicite pour qu'il soit compris est censé être bien interprété et décodifié par le destinataire.

Or, les sciences de l'ingénieur sont aussi produites dans une culture déterminée. Sont-elles également traversées par l'implicite alors que les messages qu'elles véhiculent seraient foncièrement explicites et ne laisseraient donc place à aucune interprétation qui fausserait l'intention de l'émetteur et la signification des messages transmis ?

L'explicite serait ainsi prépondérant dans certains genres discursifs des sciences « dures » (discours spécialisé, réglementaire, pédagogique, type mémoire...) caractérisés par des « séquence discursives » descriptives et prescriptives (définir et classifier, comparer, décrire un processus ou une transformation, décrire une variation et un changement, un rapport de cause à effet, prescrire...). Ces séquences répondent à une logique de modélisation (Boukhannouche et Parpette, 2017). L'objet du discours y est objectif car la personne n'est pas au centre des enjeux. Des exemples relevés du discours académique écrit (cours *Améliorer ses écrits académiques*) illustrent cet état de fait. Ce cours est lui-même issu d'un mémoire de DEA dont l'intitulé est explicite : « *Analyse du discours du Génie civil comme préalable à des propositions didactiques dans le domaine* » (Kaddour, 2000).

Quant à l'implicite, il peut se retrouver dans les discours scientifiques touchant aux sujets de société. On y trouve, d'une part, des sujets non tranchés (savoirs non « stabilisés ») car faisant appel à la morale ou à l'éthique, à diverses théories (controverses) ou nécessitant des décisions politiques et juridiques ou encore se référant à des standards divers, eux-mêmes inhérents à la/aux culture(s) dont ils sont issus (aires géographiques et culturelles distinctes). D'autre part, même les questions non adossées à un « fond » culturel délimité peuvent être sujettes à interprétation et par conséquent véhiculer des messages implicites. Des exemples tirés de deux modules illustrent ces propos (Énigmes et paradoxes de la science et Science et éthique). Ainsi, chose inattendue, l'interprétation pourrait se rencontrer même dans le discours pédagogique, car les sujets « pédagogisés » peuvent tendre vers la simplification de la réalité pour que celle-ci soit compréhensible par les apprenants (Legrand, 2017). Des concepts scientifiques doivent en effet leur être accessibles. La didactique, à force de vouloir faciliter l'accès au sens, peut induire en erreur et être « réductrice » dans la représentation de la réalité complexe.

Références bibliographiques

Boukhannouche, L. (2012). Les écrits scientifiques en sciences vétérinaires, in *Synergies Algérie*, $n^{\circ}15$. Boukhannouche, L.et Parpette, Ch. (2017). La modélisation, une démarche pour l'acquisition des compétences rédactionnelles in *Les littéracies universitaires : de l'analyse à la reformulation. Méthodologie et pratique*, Colloque à Blida 2.

Mangiante, J.-M. et Parpette, Ch. (2019). Le Français sur Objectif Universitaire : des dispositifs à la mise en œuvre didactique in Français et innovation à l'université (FIU), $n^{\circ}1$ - Quelle place pour le français scientifique dans un contexte universitaire ? pp. 29-43

Kaddour, A. (2000). Analyse du discours du génie civil comme préalable à des propositions didactiques dans le domaine, [Mémoire de DÉA), Paris 8.

Legrand, M. (2017). La situation du jean. Journée des enseignants, École des Ponts ParisTech

Loffler-Laurian, A.-M. (1983). Typologie des discours scientifiques : deux approches", in *Etude de Linguistique Appliquée (ELA) n°51. Les discours scientifiques*. Paris, Didier Erudition., pp. 8-20

Morel, Ch. (2014). Les décisions absurdes III, Gallimard, coll. Folio essai

Sauquet, M. et Vielajus, M. (2014). L'intelligence interculturelle, Éditions Charles Léopold Mayer

Tolas, J. (2004). Le français pour les sciences. PUG

E202

L'implicite comme facteur d'accélération de l'explicite dans la pratique du CV vidéo

HAGUE Véronique Arts et Métiers Sciences et Technologies Campus de Lille Prag Anglais

Catégorie : Analyse d'expérience

Mots clés: implicite, explicite, CV-vidéo, pitch, efficience

Raconter son objectif professionnel à travers son histoire personnelle, telle est la problématique du CV vidéo pitché dont la contrainte supplémentaire est le temps alloué pour ce faire. Tandis que des normes plus ou moins explicites semblent exister pour le CV papier dont la longueur dépendra de la richesse de l'expérience par rapport au poste sollicité, et même si les formes grammaticales anglaises offrent une grande richesse de significations voire d'interprétations, la littéralité de l'expression écrite ne permettra pas l'extrapolation possible grâce à l'ajout de la dimension visuelle.

Dans un contexte d'optimisation de l'information, le CV vidéo offre l'avantage de combiner le visuel au dicible non pas pour permettre une répétition des points importants et de fait renforcer l'ancrage, mais pour permettre au recruteur de découvrir la partie implicite que le discours linéaire seul ne suffit pas à transmettre.

Considéré comme une Présentation Dynamique ultra concentrée, le CV vidéo pitché donnera donc à qui sait exploiter la richesse implicite de l'image, la possibilité de transmettre un maximum de contenu en un minimum de temps, qu'il s'agisse du niveau de connaissance, de l'expertise du candidat mais aussi de sa personnalité. Le CV vidéo aidera donc le candidat à mettre en valeur verbalement et visuellement son savoir- faire mais aussi son savoir-être.

Par conséquent, l'objectif de cette communication sera de montrer la façon dont il est possible de dynamiser l'arrière-plan, soi-même et sa voix afin d'avoir une communication riche, à la fois explicite à travers le factuel et implicite grâce au visuel ; une communication d'autant plus convaincante qu'elle sera ciblée et illustrée. Pour ce faire l'analyse sera fondée sur un exemple de CV vidéo conçu par une étudiante albanaise, qui me semble réunir les paramètres nécessaires pour un CV vidéo personnel, concis, éloquent voire inspirant.

Références bibliographiques

Powell M. (2013). *Dynamic Presentations* Cambridge Business Skills, Cambridge University Press. Ruelle, C (traducteur) Aristote (1991). *Rhétorique*, Les classiques de la Philosophie, le livre de poche. Rosenberg, M. (2016). *Les Mots sont des Fenêtres (ou bien ce sont des murs). Introduction à la Communication Non Violente*, La Découverte.

https://shopify.fr/blog/pitch-ascenseur

https://www.youtube.com/watch?v=JevEPinNOZk CV-video Aurora Puriqi

Décoder le Street Art :

la balade pédagogique comme outil d'investigation culturelle

BENOIT, Stacey

École nationale des Ponts et Chaussées, Responsable et enseignante de la section d'anglais, LOMICKA ANDERSON, Lara

University of South Carolina, Professor of French and Applied Linguistics, Dept. of Languages

Analyse d'expérience

Mots clés: street art, retour d'expérience, communication visuelle, « noticing » (la perception), prise de conscience

Le street art c'est transformer le petit espace que tout le monde a délaissé en un sujet digne d'attention. (Christian Guémy)

Les lieux ont un impact profond sur ce que nous apprenons et comment nous l'apprenons (Holden & Sykes, 2011). Dans les cours de langues, cependant, le lieu est souvent conçu comme une abstraction, ou une représentation d'une nation monolithique où la langue peut être isolée des communautés dans lesquelles elle est parlée (Kramsch, 2014). L'investigation par des apprenants d'un lieu permet aux enseignants de remettre en question les idéologies des cultures monolithiques et de les engager à construire une idée holistique de ce qui émerge de manière plus vivante (Demarest, 2014; Gruenewald, 2003; Klimanova et Hellmich, 2021; Knapp, 2007).

Lors des voyages d'échange linguistique entre un cours d'anglais en France et un cours de français aux USA, nous avons conçu des balades pédagogiques pour faire découvrir aux élèves des lieux d'œuvres d'art urbain et à travers eux la culture de chaque pays. Se promener dans des environnements est, en soi, un effort qui comprend des aspects expérientiels, psychologiques, sociaux, corporels et physiques (O'Neill et Roberts, 2020).

Guidés par un plan, les élèves explorent et apprennent à s'orienter dans un lieu inconnu tout en observant ses alentours pour trouver les œuvres de *street art*. Contrairement à la collecte de données sur Internet, la marche permet d'observer l'emplacement et la matérialité de l'art de rue. Elle procure une expérience de l'environnement de l'œuvre d'art ainsi que de l'œuvre elle-même. (Fransberg M, Myllylä M, & Tolonen, 2021)

Après avoir documenté et géo-localisé leur parcours, les apprenants réfléchissent sur le côté caché de l'art dans un chat ensemble et sur un Padlet, sa situation dans un lieu spécifique – l'explicite. Comme un musée en plein air sans explications, l'énigme du *street art* exige du visiteur qu'il réfléchisse sur le sens de l'œuvre pour en extraire les dimensions implicites. Les élèves collaborent et échangent pour rechercher un sens des œuvres et leur emplacement. Avec le dispositif d'une balade comme point de départ, ils découvrent divers aspects d'une culture et les significations profondes qui l'accompagnent. En somme, les étudiants bénéficient d'une compréhension de l'apprentissage culturel basé sur le lieu, la théorie et la pédagogie qui les entourent.

Références bibliographiques

Demarest, A. (2014). Place-based Curriculum Design. New York: Routledge.

Fransberg, M, Myllylä, M, & Tolonen, J. (2021) Embodied graffiti and street art research. *Qualitative Research*, 1-18. https://doi.org/10.1177/14687941211028795

Gruenewald, D. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619-654.

Holden, C., & Sykes, J. (2011). Leveraging mobile games for place-based language learning. *International Journal of Game-based Learning*, 1(2), 1-18.

Klimanova, L., & Hellmich, E. A. (2021). Putting local on the MAP: A model for engaging foreign language students with local cultures. *Foreign Language Annals*, 54(1), 158-184. https://doi.org/10.1111/flan.12493

Knapp, C. (2007). "Place-Based Curricular and Pedagogical Models: My Adventures in Teaching Through Community Contexts." In (Ed.), *Place-based Education in the Global Age*. New York: Routledge.

Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. The *Modern Language Journal*, 98, 296-311. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x

O'Neill, M., & Robert, B. (2020). Walking Methods: Research on the Move. New York: Routledge.

University of South Carolina, Professor of French and Applied Linguistics, Dept. of Languages

Innover pour donner du sens à l'apprentissage se révèle fondamental dans l'acquisition d'une LVE

POSADA, Maria-Luz Montpellier Business School Professeur d'espagnol

Analyse d'expérience

Mots clés: Engagement, communication, innovation, créativité, multiculturalisme

Nous savons que la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère, c'est lorsque cette langue devient notre seul moyen pour véhiculer nos émotions, nos expériences, notre besoin de communiquer.

En tant qu'enseignante, je me suis alors demandé comment faciliter le développement de la compétence interprétative, ce passage de l'implicite à l'explicite chez nos apprenants.

C'est ainsi qu'est née l'idée de mettre en œuvre un projet participatif, pour enseigner langue étrangère et culture vivante étrangère et impliquer, motiver et engager les étudiants dans leurs apprentissages.

Passer de l'implicite à l'explicite est toujours libératoire.

Les étudiants doivent choisir des thématiques actuelles et sociétales qui les interpellent et qu'ils souhaitent défendre.

Les thèmes choisis sont développés lors d'un évènement organisé par les étudiants en fin de semestre. C'est lors de cet évènement qu'ils font correspondre leurs pensées, émotions et ressentis avec la parole, le thème de l'évènement étant « Sensibiliser et communiquer pour impliquer ».

Sans se rendre compte, les étudiants développent les compétences du Cadre Commun de référence en langue : écouter et comprendre, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer, découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère à travers un projet transversal.

Le dernier jour, l'excitation est palpable. Les étudiants arrivent à l'avance pour installer tables, micros, écrans. Les jeux de rôle sont multiples : journalistes, scientifiques, témoins, victimes, spécialistes et invités investissent nos salles de cours. Ils ont beaucoup de choses à dire. Des liens se sont créés, les consciences se sont réveillées, la confiance en soi et la volonté de s'engager sont une évidence.

Références bibliographiques

Bardin L. (2013). L'analyse du contenu, Paris : Collection Quadrige, PUF

Delmote G., Marchois C. (2015). Enseigner les langues vivantes à l'école, Paris : Retz et CANOPE Editions

DELTA, un projet FLE Paris-Saclay pour un décryptage des implicites culturels liés à l'apprentissage

BROSSAUD, Cécile

Télécom Paris / IP Paris, Institut Mines-Télécom. Coordinatrice/Enseignante FLE SOUSA, Sophie

Institut Mines-Télécom Business School / Télécom SudParis. Coordinatrice/Enseignante FLE

Analyse d'expérience

Mots clés : Internationalisation, démarche réflexive, méta-cognition, autonomisation, interculturalité, FOS, FOU, profil d'apprentissage, microlearning

L'université Paris-Saclay a donné l'opportunité de fédérer une communauté FLE inter-établissements autour d'un projet, DELTA, dédié aux étudiants internationaux universitaires et des grandes écoles. La Fondation de Coopération Scientifique Paris-Saclay a financé et soutenu le projet dans toutes ses phases de septembre 2015 à 2020. Ce projet s'inscrit dans la continuité d'une recherche-action en FOS et FOU — Français sur Objectifs Spécifiques dans le contexte scientifique de l'enseignement supérieur et Français sur Objectifs Universitaires — menée par trois enseignantes FLE depuis 2004 (Cécile Brossaud de l'IMT, Laure Chotel de IMT-BS/TSP et Estelle Dutto de Grenoble INP) et donnant lieu à divers dispositifs en ligne : Filipé porté par Grenoble INP, PADEN porté par l'IMT et e-space FLE porté par Mines ParisTech.

DELTA est donc le premier dispositif pédagogique à formaliser des ressources en ligne et évolutives dédiées aux étudiants internationaux, dans une perspective d'apprentissage et d'échanges sur les questions méthodologiques et interculturelles qui se posent lors de leurs études scientifiques en France dans les établissements d'enseignement supérieur.

Ce dispositif vise à accompagner les étudiants dans leurs études (d'un point de vue méthodologique) et dans leur adaptation à la vie quotidienne, sociale et professionnelle en répondant à des questions qu'ils se posent au quotidien. Ce questionnement émergeant en classe est formalisé et publié sur le site dédié. Des fiches web sont ainsi utilisables en cours mais aussi de manière autonome par les étudiants. Ces documents sont élaborés dans le respect d'un questionnement interculturel facilitant ainsi un meilleur décryptage de leur nouvel environnement et une plus grande autonomie.

Si DELTA s'est appuyé sur un réseau de spécialistes apportant leur regard sur chacune des fiches et sa question, l'engagement des enseignants scientifiques précisément est resté ponctuel et n'a pas amorcé une collaboration systématique et productive à chaque promotion d'internationaux arrivant dans nos établissements. Si ces freins sont bien identifiés aujourd'hui, celui du temps disponible des membres du COPIL DELTA est aussi un enjeu pour permettre son évolution et son rayonnement. Autrement dit, ce large dispositif doit rester l'occasion privilégiée de formation par les pairs et d'un renouvellement raisonné de ressources FOS/FOU au profit d'un public en perpétuelle évolution qu'il s'agit de former à ce long processus, celui du questionnement et non à l'application rapide de recettes.

Dans cette communication, nous présenterons DELTA et tenterons de vous démontrer dans quelle mesure ce **D**ispositif **E**n **L**angues pour un **T**ravail en **A**utonomie peut répondre aux besoins d'accompagnement des étudiants internationaux en termes de méthodologie et d'interculturalité. Comment le dialogue amorcé dans ce dispositif peut-il sensibiliser les apprenants aux enjeux de l'implicite sous-jacent à leurs apprentissages ? Quelles stratégies sont proposées pour expliciter les questions qu'ils soulèvent ?

Références bibliographiques

Brossaud, C. Chotel, L. Monget, M-C. (2009). Le projet PADEN : acquisition de compétences interculturelles et méthodologiques pour les étudiants non-francophones dans le cadre d'études scientifiques en grandes écoles d'ingénieurs françaises. In Congrès UPLEGESS

Demorgon, J. Colon, L. & Hess, R. (2004). Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques. Anthropos

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96 (3), 55-72

Mangiante J-M & Parpette, Ch. (2011). Le Français sur objectif universitaire, Grenoble, PUG. MICHAU, F & Moreau, C (2006). FILIPE: un projet stratégique sur l'axe international de l'université thématique UNIT In Colloque international TICE

VENDREDI 17 JUIN 9h30 - 10h30 Deuxième série de communications

E201

De l'implicite à l'explicite – allers et retours, expérience de classe

MANCO, Annick Institut d'Optique Graduate School Responsable du Département des Langues

Analyse d'expérience

Mots clés: High context / low context, médiation, codes sociaux, gestion de l'ambiguïté, tolérance de l'incertitude

Le contexte international et la nécessité de travailler non seulement en équipes multiculturelles mais souvent également en équipes *virtuelles*, nous obligent à réfléchir à la question de comment bien préparer nos élèves, dans les compétences langagières mais aussi dans les compétences transverses. Les cours de langues et cultures sont évidemment bien placés pour tenter d'y apporter des réponses.

Nous allons voir comment le sens se négocie constamment, dans tous les registres de la langue et dans la plupart des situations. S'il est admis que les cultures se situent entre un pôle à haute codification et un pôle opposé à faible codification (high-context communication et low-context communication, décrits par l'anthropologue américain Edward T. Hall) même dans les échanges les plus anodins, comme les salutations, la façon de se présenter etc., inévitablement une part importante de la communications sera de l'ordre de l'interprétation, et du non-dit.Les codes de politesse sont particulièrement intéressants de ce point de vue, on ne peut pas réduire leur apprentissage à des formules comme on ne peut réduire le langage à son utilité fonctionnelle. On peut regretter de ce point de vue que nos élèves ne fassent plus beaucoup de sémantique et que l'art de la traduction se perde, puisque l'intelligence artificielle s'en charge. Chemin faisant, il est facile d'oublier que certaines nuances, comme de nombreuses références culturelles, historiques ou littéraires, sont perdues de vue et que ce qui était perçu comme pratiquement intraduisible devient invisible. Alors que c'est bien cette dimension, tout à fait présente, qui peut influencer l'interlocuteur, au niveau du non –dit, peut-être même au niveau de l'inconscient. S'il y avait une discipline où on touchait du doigt l'écart culturel, c'était dans l'exercice de la traduction, alors même que l'interculturel nous enseigne l'importance de l'acceptation de l'incertitude, du méconnu, de l'ambiguïté....

On touchera du doigt les écarts sémantiques, et la signification de certains rituels de communication, les règles de prise de paroles (qui ne sont pas universelles), les nombreux sous-entendus qui interviennent que ce soit en français ou en anglais (viz. Pierre Bourdieu et ses notions de classes sociales, perpétuées par des codes sophistiqués, dans « Les héritiers »). Il est généralement admis que les codes langagiers sont en partie le reflet d'une classe sociale, et qu'ils peuvent s'apprendre. Il est donc intéressant de renforcer ces aspects de l'éducation où ils sont appris.

Le statut des erreurs est intéressant – car il y a plusieurs types d'erreurs, et nous avons tendance à nous fixer sur les « erreurs formelles » - alors que l'intonation, le langage non-verbal et la méconnaissance de certains codes peuvent être plus néfastes. Cependant, il ne s'agit pas d'une application peu nuancée de la fameuse théorie de la communication : (Albert Merhabian) selon certains, « 75 % de la communication serait « non-verbale » », puisque, en cours, nous avons pour priorité les situations professionnelles, où la communication est sensée faire la part belle à la rationalité. Enfin, si nous voulons assumer nos rôles de médiateurs, nous pouvons tirer les leçons de ce que nous enseigne la diplomatie, domaine où le sous-entendu et l'évocation indirecte peuvent aider dans le médiation – et là, une maîtrise de toutes les ressources de la langue s'impose.

L'idée d'un processus itératif entre l'explicite et l'implicite n'est pas de nous condamner à des allers et retours infructueux, mais de valoriser l'approfondissement de la langue. Nous terminerons par une petite mise en scène, pour illustrer un incident critique, dans un contexte professionnel.

Références bibliographiques

Hall E. (1959) (1990). *The Silent Language*, Penguin Beyond Culture / (SEUIL en Fr) Beyond Culture, Random House

Bourdieu P. (1964). Les héritiers Editions de Minuit

D'Iribarne P. (2002) (2020). Culture et Mondialisation

D'Iribarne P (2020). Cross cultural management. Ed Points. Revisited. Ed Oxford University Press

Wolton D. (1997). Penser la communication. Ed Flammarion

Le leurre de la complicité dans les échanges professionnels entre langues et cultures diverses

MIHAILOVICH-DICKMAN, Vera

Chercheuse-associée SHALL à l'Institut Polytechnique de Paris et IMT Didalang

Point de vue

Mots clés : erreur, interculturelle, « question tag , « turn-taking » ; communication, échanges, politesse, informels, médiation, pluriculturel.

La complicité s'exprime non seulement par la langue familière et le jargon du métier partagé, mais aussi par l'utilisation de sous-entendus dans les termes employés. Plutôt que de questionner le sens exact, on privilégie la complicité, le but étant de créer de la confiance par une ambiance conviviale, bienveillante, aidant à négocier ou à prendre des décisions.

La forme interrogative dans un contexte de « small talk » ou d'échanges de politesse permet d'affiner l'intention du locuteur. En anglais le « question tag » permet de chercher en permanence l'accord de l'autre, de vérifier sa compréhension ou d'initier une relation. Lorsqu'elle manque, car mal maîtrisée ou culturellement inadaptée à l'expression naturelle du locuteur ou de la locutrice dans sa langue d'origine, un échange trop direct peut paraître autoritaire ou agressif, peu convivial, alors que vouloir éviter une confrontation peut conduire à s'appuyer tout simplement sur l'implicite. C'est en cela que réside le risque du malentendu ou pire, de l'incident critique qui nuit au but recherché.

Nous présenterons une étude de cas vécu et raconté par l'Allemand, Rudi Camerer, dans les supports de cours pour *Intercultural Competence in Business English*. On se permettra d'imaginer la conversation qui aurait pu précéder la situation où il se rend à Paris pour une première réunion avec un futur collaborateur potentiel où le déroulement n'est pas celui prévu. Et pourtant, la réunion paraissait bien préparée. Puis nous jouerons avec la forme grammaticale anglaise interrogative, les « question tags », pour illustrer la diversité de fonctions et les difficultés de traduction et d'enseignement.

Le volume complémentaire du CECRL (p128) précise un certain nombre de compétences de médiation pour *Etablir un espace pluriculturel*, y compris « Poser des questions et y répondre ». Mais jusqu'à quel point faut-il maîtriser la grammaire en LV2 pour y arriver ? Comment poser des questions et y répondre ? De façon directe ? Indirecte ? Quelles questions pouvons-nous, ou devons-nous poser pour éviter l'implicite qui conduit à l'erreur ? L'erreur en communication interculturelle est rarement linguistique mais plutôt une question de décodage, soit de compétences interprétatives et discursives où le contexte est considéré compris, connu et partagé, mais ne l'est pas tout à fait.

Références bibliographiques

Conseil of Europe (2018). *Common European Framework of reference for languages, CEFR* Companion Volume: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning teaching/16809ea0d4

Camerer R. et Mader J. (2012). Intercultural Competence in Business English, Cornelsen Schulverlage, Berlin.

Dahl O. (2021). Communication Interculturelle, Peter Lang.

Présentations orales autrement

MUZARD, Beate Institut Polytechnique Uni LaSalle Beauvais Coordinatrice LV2, enseignante d'allemand et portugais

Analyse d'expérience

Mots clés: genre discursif, Grand oral, communication, langues

A l'Institut Polytechnique UniLaSalle-Beauvais (cursus sur 5 ans), la LV2 est enseignée les deux premières années, lesquelles sont suivies d'un semestre à l'international. Cette mobilité est obligatoire pour toutes les spécialités ce qui génère une grande diversité de profils. La diversité des profils et les objectifs communicatifs nous poussent à développer de nouvelles stratégies d'enseignement.

Problématique : Depuis l'année dernière l'Éducation Nationale a mis en place une nouvelle épreuve pour les Terminales, le *Grand oral*. Nous nous sommes posé la question de savoir, si cela changeait la manière de faire des présentations en cours de langues dans une école d'ingénieur.

Nous savons qu'il y a différents types de langage implicite et explicite dans les discours, mais quels sont les codes pratiqués par les lycéens et lycéennes ? Quels codes ne sont plus à apprendre, mais théoriquement acquis avant d'intégrer une Grande Ecole ? Quelles nouvelles formes de discours pouvons-nous proposer ?

Jean-Claude Beacco cite dans son analyse sur la notion du genre discursif les règles qui régissent la parole et parle des différentes catégories telles que poème, mythe, conte, proverbe, devinette, imprécation, prière, discours solennel, conférence, lettre commerciale, éditorial etc. Mais quelles sont les formes innovantes de discours utilisés et utiles aux futurs ingénieurs dans le monde de professionnel ? Quels codes pouvons-nous enseigner à nos étudiants et étudiantes, sans reprendre les bases acquises ou sans aller trop loin ?

Pour tenter de répondre à ces questionnements, l'équipe qui intervient en LV2 a réuni les diffèrent types de discours employés en dehors du contexte scolaire et analysé leur adaptabilité en cours de langues. Nous avons ainsi réuni les différents codes et règles à utiliser par les étudiants et cherché des exemples, qui seront présentés lors de cette communication. Nous parlerons des règles et codes des TED et du Storytelling, ainsi que du Clickbaiting, Quizzing et Poetry Slam. Nous avons collecté des exemples en plusieurs langues pour analyser les différences implicites et explicites. Un des exemples qui a particulièrement bien fonctionnée cette année, est de chronométrer des présentations en suivant l'exemple des émissions Dragon's Den / « 2 Minute 2Millionen » (Autriche) / « Die Höhle der Löwen (Allemagne) ou « Shark Tank Mexico ».

Dans un premier temps, cette communication aura donc pour objectif de présenter les règles des différents types de présentations orales et d'analyser les codes lors de ces présentations orales. Dans un deuxième temps, nous allons analyser la faisabilité et le niveau requis pour l'utilisation de ces types d'oraux en cours de langues.

Références bibliographiques

Beacco J.-C. (2004) Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages* 1, 153, 109-119 Documentations Éducation Nationale – Grand oral; présentations TED, émissions TV, YouTube Collection d'informations:

https://view.genial.ly/60f6d23e08cc870dc7c90ff1/presentation-presentations-orales-autrement

Les codes cachés de la culture

SARAZIN, Mary Lou

ENSAM. Professeur d'anglais, études interculturelles

Analyse d'expérience et Recherche

Mots clés: Intelligence culturelle, théorie dramaturgique, apprentissage expérientiel

Dans un environnement post-pandémique volatile, incertain, complexe et ambigu, les études interculturelles aident les individus à se frayer un chemin dans leurs relations interpersonnelles et à construire des ponts culturels. Ainsi, la capacité de reconnaître, d'analyser, d'évaluer et de répondre de manière constructive dans une langue étrangère nécessite une compréhension des codes cachés de la culture, ou de la forme implicite et explicite de la communication alignée sur la compétence interprétative et la compétence discursive.

Les études interculturelles examinent les constructions sociales implicites des normes de valeurs, de croyances et d'hypothèses explicitées par des symboles, des artefacts et des comportements. Les codes cachés de la culture, illustrés par l'iceberg culturel d'Edward T. Hall, sont les croyances et les valeurs intériorisées qui se développent au sein de la structure familiale et sont ensuite soutenues par d'autres piliers de la société : l'éducation, la religion, la nation, l'ethnicité, le contexte socio-économique, le gouvernement, etc. Afin d'aborder les codes cachés de la culture, j'ai utilisé l'apprentissage expérientiel comme pédagogie, l'intelligence culturelle comme cadre théorique et le modèle dramaturgique comme théorie sociale pour enseigner aux étudiants comment apprendre, comprendre et analyser les concepts théoriques et y répondre de manière constructive par des exercices pratiques.

L'apprentissage expérientiel de David Kolb encourage les étudiants à jouer un rôle plus direct et plus participatif en reliant les théories apprises dans un cadre académique à des situations du monde réel – ceci par le biais d'expériences concrètes, d'observations réfléchies, de conceptualisations abstraites et d'expérimentations actives. Il s'agit d'une approche de transition idéale entre l'approche centrée sur l'enseignant (où les connaissances de l'enseignant sont transmises à l'étudiant) et l'approche centrée sur l'étudiant (où les étudiants doivent devenir des participants actifs dans leur processus d'apprentissage).

L'intelligence culturelle (CQ) fournit un cadre flexible à l'enseignant et aide les étudiants à comprendre les nuances d'une langue étrangère au sein d'une norme culturelle donnée en exposant les lacunes cognitives et en les abordant par le biais de diverses théories et modèles culturels (par exemple, les étudiants créent des scénarios de jeux de rôles pour démontrer leur compréhension du discours implicite associé aux cultures à contexte élevé par rapport au discours explicite associé aux cultures à faible contexte). En outre, l'intelligence culturelle (CQ) a été utilisée dans des contextes universitaires du monde entier et constitue une évaluation validée pour mesurer la compétence interculturelle d'un individu.

La théorie dramaturgique d'Erving Goffman permet quant à elle de synthétiser le vaste répertoire discursif des symboles, des croyances, des hypothèses et du langage des interactions humaines, qui est basé sur le contexte. Comme les acteurs d'une pièce de théâtre qui doivent apprendre, étudier, ressentir et incarner le rôle de leur personnage jusqu'à la fin de la pièce, les humains s'engagent de manière similaire dans leurs interactions quotidiennes. La théorie dramaturgique est accessible aux étudiants en dehors des sciences sociales et crée un point de vue socio-discursif afin que les étudiants puissent s'engager dans des jeux de rôle, des simulations de négociation et des présentations dans une certaine sphère sociale.

Enfin, la recherche finale qui a informé cette approche pédagogique découle de mes travaux antérieurs sur l'impact de la politique publique sur l'héritage culturel et l'identité des Séminoles noirs. Alors que mes recherches étudient un groupe distinct de personnes, l'utilisation de l'intelligence culturelle (CQ) dans les études interculturelles se concentre sur l'expérience d'un individu, ce sur quoi je peux témoigner en tant qu'immigrée en France.

Références bibliographiques

Goffman, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Anchor Books.

Livermore, D. (2015). Leading with cultural intelligence (2nd ed.). Amacom.

Meyer, E. (2016). The culture map. Public Affairs.

Hall, E. T. (1969). The hidden dimension. Garden City, N.Y: Anchor Books.

Hall, E. T. (1959). The silent language. Penguin Beyond Culture.

Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Pearson education.

Bourn, D. (2010). Students as global citizens. In Jones, E. (ed.): *Internationalisation and the student voice. Higher Education Perspectives*, pp. 18–30. New York: Routledge, Taylor Francis Group.

Stokes, L. C.and. Selin N.E. (2016). *The Mercury Game: Evaluating a Negotiation Simulation That Teaches Students about Science-Policy Interactions*. Journal of Environmental Studies and Sciences 6.3 597–605.

Facilitation and design of intercultural learning processes. Council of Europe and the European Commission

 $\underline{https://pipeu.coe.int/documents/42128013/47262514/Ch3.pdf/dab81cdb-50cb-334f-6657-5608fbfa5a22}$

Hofstede Insights. (2018). National Culture - https://www.hofstedeinsights.com/models/nationalculture/

En quête de sens : par et au-delà des mots

En quoi le va-et-vient entre implicite et explicite participe à la création de sens dans l'enseignementapprentissage des langues étrangères

DÉPIERRE, Jean-Marc L'Institut Agro Montpellier

Responsable Unité Langues & Cultures Enseignant d'anglais, formateur en communication interculturelle

Catégorie: Point de vue: problématique, thèse, arguments, exemples, perspectives.

Mots-clés: sens, logos, conscientisation

Résumé

Le peintre surréaliste américain, Loren Adams, disait : « Ce qui est compris n'a pas besoin d'être discuté » ('What is understood need not be discussed'). Certes. Pour autant, si nous convenons avec Geneviève Zarate que la classe de langue est ce « lieu où s'explicite l'implicite » nous voyons bien que l'enseignant(e) se retrouve régulièrement face à un dilemme ou plutôt un paradoxe : celui de devoir parler de ce qui, bien souvent, est déjà compris. Il/Elle explique des règles de grammaire dont le mode de fonctionnement a déjà été intériorisé par l'apprenant. Elle/il évoque des concepts culturels qui sont rarement surprenants, fait procéder à des analyses textuelles qui ne participent bien souvent qu'à conscientiser un ressenti, rarement à faire « comprendre » le texte.

L'enseignant questionne donc régulièrement un contenu qui n'appelle pas nécessairement au questionnement. Inversement, il/elle s'inscrit dans un cadre préétabli, se repose sur des évidences, accepte les non-dits sans nécessairement les remettre en cause alors même que ces cadres, ces évidences, ces non-dits agissent bien souvent comme des filtres, obscurcissent les contenus dont ils prétendent faciliter l'émergence.

Mais si la question n'était pas tant celle du **contenu**, du « quoi ? », mais celle du **sens**, du « pourquoi ?» et surtout du « pour quoi ?». En d'autres termes, le rôle d'un enseignant de langue, aujourd'hui plus que jamais, n'était-il pas de faciliter la **création de sens**, non pas en explicitant tout ou en s'effaçant devant la force de l'implicite, mais en créant un espace de tension permanente entre ces deux forces, **un va et vient continu entre implicite et explicite**, inconscient et conscient qui permettrait à l'apprenant non plus seulement de **saisir** mais de **se saisir** ? L'objectif de cette communication est de partager, en s'appuyant sur quelques références théoriques mais avant tout au travers de pratiques pédagogiques et d'exemples concrets, une perspective sur le rôle de l'enseignant de langue en tant que catalyseur de sens.

Références bibliographiques

Beckett S. (1957). Fin de partie, Editions de minuit

Frankl V. (1959). Man's Search for Meaning, An Introduction To Logotherapy, Beacon Press

Hall E. T. (1987). Au-delà de la culture, Seuil

Jung C. G. (1933). Modern Man in Search of a Soul, Trubner & co

Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère, Hachette

Le dessous des mots dans différents registres de discours en communication interculturelle.

Module d'espagnol langue de spécialité

SANCHEZ, Nora

Paris School of Business. Responsable du département de langues. Chargée de séminaire en management interculturel

Analyse d'expérience

Mots clés: communication interculturelle, implicite, représentations interculturelles

Cette communication portera sur la présentation d'un module d'espagnol langue de spécialité intitulé : « *Communication Interculturelle* », réalisé avec des étudiants de Master 1 du Programme Grande École. Il s'agit d'un module mis en place à l'école Paris School of Business (PSB), dont le but est d'analyser la communication dans plusieurs contextes : politique, humoristique, musical et cinématographique, notamment la dimension implicite du discours. Ce qui nous aide à répondre à la question suivante : dans quelle mesure, un dispositif de communication interculturelle basé sur une pluralité de registres développe chez les futurs managers leur capacité à identifier les éléments culturels implicites ? En effet, la compréhension de l'implicite dans plusieurs registres interculturels devient un enjeu majeur dans les relations internationales, professionnelles, organisationnelles et interpersonnelles, comme le rappelle Abdallah-Pretceille (1999).

Dans un premier temps, le module vise à travers de situations de communication dans des contextes divers, à démontrer que la culture a une valeur argumentative qui dépasse le contenu informationnel d'un message. Ainsi, le module centre l'analyse sur le contexte, les conditions et les modalités de l'usage de la culture dans la communication. Les allusions à la culture sont porteuses de sens et d'enjeux qu'il semble important de faire comprendre, de faire connaître et d'interpréter dans un cours de langue de spécialité.

Dans un deuxième temps, le module propose d'analyser les rapports entre les personnes, notamment les nuances dans un dialogue. Car en effet, la perception réciproque des interlocuteurs possède la même importance ou « presque » que le contenu du message (François Jullien, 1995). Le but est de comprendre ce qui se joue dans la communication interculturelle et de se préparer à la rencontre dans une situation d'interculturalité. De ce fait, les étudiants choisissent registres et situations diverses de communication, pour les analyser et les partager avec l'ensemble de la classe. Ici, il est important de comprendre que des variations culturelles, qu'elles soient individuelles ou collectives, peuvent s'introduire dans la communication en dehors du message, qu'il soit linguistique ou culturel, et en dehors de la seule information. La communication interculturelle constitue ainsi l'essentiel du lien volontaire qui unit des interlocuteurs que des éléments pourtant divisent (langues, cultures, idéologies, etc.) (Michel Bourse, Halime Yücel, 2022).

En somme, ce module met en lumière le rôle central de la communication interculturelle dans les parcours personnels lorsque l'on souhaite travailler en milieu interculturel et souligne les défis qui y sont associés.

Références bibliographiques

Abdallah- Pretceille M. (1996). Vers une pédagogie de l'interculturelle. Paris, Anthropos

Abdallah-Pretceille M. Porcher L (1996). Education et communication interculturelle. Paris. PUF.

Bourassa-Dansereau, C. et Yoon, Ch. (2017). Communication interculturelle et communication interpersonnelle : Enjeux et croisements. Dans C. Montgomery et C. Bourassa-Dansereau (dir.), *Mobilités internationales et intervention interculturelle : théories, expériences et pratiques* (p. 31-46). Presses de l'Université du Québec.

Bourse M. et Yücelles H. (2022). Les mots de la communication, L'Harmattan.

Jullien F. (1995). Le détour et l'accès. Stratégies du sens en Chine, en Grèce, Paris, Grasset.

Lepalntine F. (1994). Transatlantique, Paris, Payot.

Meyer M, Problématique et argumentation, in Revue Hermès, n°15.

Pham Thi Dac (1966). Situation de la personne au Viêt-Nam, Paris, Editions du CNRS.

VENDREDI 17 JUIN 11H – 12H30 & 14h – 15H30

QUATRE PLÉNIERES:

THÉMATIQUES

L'implicite et l'explicite dans l'évolution de soi

De la connaissance vers la sagesse

LESNE Arnaud Coach/Conseil/Formateur TEDx Speaker

Mots-clés: conscience - communication - leadership

Chacun d'entre nous a pour but de se développer personnellement, d'être un individu meilleur. Pour ce faire, nous allons à l'école et nous formons pendant de longues années. La connaissance, la culture, le développement technique dans son domaine d'activité font partie de l'explicite car nous pensons devoir être des « faire » humains plutôt que des « être » humains. Implicitement, la vie et ses méandres nous dirigent vers un travail profond sur soi, à l'intérieur de soi. Le but ultime de l'homme sur terre n'est pas la connaissance absolue mais bien la connaissance de soi. Cette connaissance de soi est pourtant mise au second plan et la plupart du temps, nous laissons les aléas de la vie accomplir le travail de sorte que ce dernier n'est pas fait en conscience. Il n'est ni digéré, ni absorbé et encore moins libéré. Le renoncement ou l'ignorance de la conscience de soi ne tardera pas à devenir un frein qui ne cessera de ralentir notre évolution jusqu'à même parfois nous projeter au sol. Dans ces circonstances, il est clair que notre mental nous ment, puisqu'il nous fait croire que nous ne sommes pas touchés, que « nous gérons » et c'est alors que notre corps s'exprimera. Il nous faut donc l'écouter et faire régulièrement ce que nous appellerons notre « météo intérieure ». C'est typiquement le cas des personnes qui font un burn-out. Un vrai travail de repérage est à faire en conscience. Il est important de savoir détecter les signaux faibles afin de savoir quel est le message et le traiter avant qu'il ne devienne un signal fort. L'enjeu de notre société passe par la conscience et par la sagesse, parce qu'un monde basé sur la connaissance et non la sagesse est, selon Isaac Asimov, voué à l'échec.

Références bibliographiques

Pavot Hélène (2017). La Méthode Vibraction® : libération des blocages profonds conscients et inconscients pour la pleine expression de soi. https://www.methodevibraction.com

Lise Bourbeau (2013). Les 5 blessures qui empêchent d'être soi-même, Pocket

Don Miguel Ruiz (2018). Les 4 accords Toltèques, Jouvence.

Idriss Aberkane, (2018). Conférence sur la « Neuro-Sagesse »: https://youtu.be/83IJ1z2FRV4

Comprendre et détecter les signaux faibles ou comment se mettre « en veille » pour développer ses compétences interprétatives

DUCHAMP Sophie

Université de Lille, Professeure agrégée en sciences de gestion, Directrice d'études du Master Economie de l'entreprise et des marchés Référente entrepreneuriat de la Faculté des Sciences Economiques et des Territoires

Mots-clés: Signaux faibles, Stratégie, Veille, Interprétation

"Quand le coup de tonnerre éclate, il est trop tard pour se boucher les oreilles". Sun Tzu

Le signal faible est une « information d'alerte précoce, de faible intensité, pouvant être annonciatrice d'une tendance ou d'un événement important », selon Igor Ansoff. Cette notion est particulièrement utilisée en pilotage et management d'entreprise, à travers la notion de veille stratégique.

Ainsi, un événement serait toujours annoncé par des données qui nous permettraient de l'anticiper : les signaux faibles. Fragmentés, isolés ou ambigus, leur utilité n'est pas toujours évidente au premier abord. Surtout si on les compare aux signaux « forts ». Pour aider l'entreprise à les déceler, ils doivent donc faire l'objet d'une écoute anticipative via la veille stratégique.

Pourquoi ne pas appliquer ces techniques de veille et de détection des signaux faibles à l'enseignement et en particulier à l'enseignement des langues ? De quelle manière ces signaux peuvent-ils nous permettre de développer notre compétence interprétative et celle de nos étudiants ? De découvrir la partie implicite et cachée des échanges interpersonnels ?

Y-a-t-il des profils de personnes plus sensibles que d'autres à ces signaux ? Y-a-t-il des individus qui génèrent plus de signaux faibles que d'autres ?

Comment se mettre en veille ? Comment trier et interpréter les signaux ? Comment réagir face à des signaux, potentiellement gênants ou négatifs ?

Nous tenterons de vous donner quelques outils et une méthode rapide pour « se mettre en veille », trier et interpréter ces signaux faibles.

Références bibliographiques

Lesca Hubert (2011). Les signaux faibles et la veille anticipative pour les décideurs, Paris, Lavoisier

Thomas, Armelle (2008). « Les outils de la veille », Documentaliste-Sciences de l'Information, vol..45, no. 4, pp. 46-57.

Silberzahn, Philippe (2014) « Identité, culture organisationnelle et surprises stratégiques : l'exemple de la CIA », *Le journal de l'école de Paris du management*, vol. 109, no. 5, pp. 37-44.

Marie-Christine Chalus-Sauvannet, *L'impact de la crise sur le management* (2020), Chapitre 21. La Covid-19 : de l'intérêt vital de mettre la veille au cœur de nos pratiques.

Dautun C, Tixier J, Chapelain J, Fontaine F, Dusserre G (2014), CNRS, *Le traitement de l'incertitude en gestion de crise : mise en place d'une veille stratégique du territoire*. Colloque de maîtrise des risques et sûreté de fonctionnement "Risques et performances", Oct 2006, Lille, France. pp.6.

Les bienfaits du rire en tant que voie d'accès originale à l'implicite

RUOTTE, Véronique Eclat de toi, l'Enjeu par le Jeu Fondatrice et dirigeante

Mots-clés: rire, émotion, psychocorporel

Les bienfaits du rire sont multiples mais nous n'avons pas forcément l'occasion de rire suffisamment pour en bénéficier. Depuis plus de 25 ans, des disciplines du rire existent et sont pratiquées à travers le monde. En particulier, le Yoga du Rire, créé par Madan Kataria, médecin indien, en 1995 et la Rigologie, créée par Corinne Cosseron en 2002, fondatrice de l'Ecole Internationale du Rire.

Pourquoi est-ce intéressant d'aborder les bienfaits du rire lors du Congrès de l'UPLEGESS ?

D'une part, le rire apporte 25% d'oxygène en plus dans le sang ce qui permet un meilleur fonctionnement du cerveau. Il renforce ainsi la capacité de concentration, la créativité et la résistance à l'effort, facteurs fort utiles pour l'apprentissage.

D'autre part, le rire engage le corps et facilite ainsi le lâcher-prise. Il est peut-être une manière de transformer l'implicite en explicite ?

En savoir plus sur les bienfaits du rire, vivre le rire, échanger sur l'utilisation possible du rire dans l'apprentissage des langues étrangères, c'est ce que vous propose Véronique Ruotte lors de son intervention.

Références bibliographiques

Cosseron, C. (2014). Remettre du rire dans sa vie, la Rigologie mode d'emploi. Robert Laffont

Dufour, M. (16 septembre 2021) $Votre\ sant\'e-Grand\ Lille$, BFM Grand\ Lille et Grand\ Littoral https://www.bfmtv.com/grand-lille/replay-emissions/votre-sante-lille-littoral-lemissiondu-16-09-avec-veronique-ruotte-coach-en-developpement-personnel VN-202109160542.html

Gestion des implicites dans les interactions autour d'un écrit plurilingue. Tâche dans un projet hispano-francophone.

Mariluz Di Tillio La Cruz, responsable de la section d'espagnol à l'Ecole des Ponts ParisTech, Isabelle Salengros Iguenane, responsable de la section de FLE à l'Ecole des Ponts ParisTech,.

Mots clés: implicite, analyse du discours, interactions, interculturel, approches plurilingues

Les interactions dans un groupe plurilingue soulèvent la question des stratégies d'explicitation utilisées afin de dissiper les malentendus provoqués par certains implicites.

Cette recherche porte sur l'analyse des interactions entre étudiants francophones et allophones pendant une tâche de rédaction à plusieurs mains d'un texte plurilingue dont le français est la langue principale ;-elle se focalise plus particulièrement sur les implicites détectés et les moyens discursifs mis en œuvre par les apprenants pour les expliciter.

Le projet inter-langues, cadre des interactions en question, vise à créer des ponts pluriculturels entre apprenants de modules de langues différentes à travers l'expérience de lecture, d'écriture-réécriture (Oriol-Boyer, 1998) et de narration orale de récits littéraires (Dizerbo, 2014). Le développement de compétences interculturelles (Abdallah-Pretceille, 1999) est au cœur du dispositif : se décentrer pour comprendre l'autre, adopter une écoute active et bienveillante et trouver un terrain d'entente dans le travail de groupe.

Les données (consignes, contenu des échanges lors des travaux de cinq groupes d'apprenants) seront présentées à partir d'une analyse de contenu et du discours (Bardin, 2003 ; Vion, 1996, Maingueneau, 2010). Les premiers résultats montrent des modules successifs récurrents organisant les interactions de groupes (Vion, 1996), des implicites repérés, des ambiguïtés, des explicitations, des stratégies de médiation (moyens discursifs privilégiés).

Des pistes pour préparer les élèves-ingénieurs aux problématiques de l'implicite afin de mieux les maitriser seront proposées.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (1999). La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité. In J. Demorgon & E. M. Lipiansky, *Guide de l'interculturel en formation*. Retz.

Dizerbo Anne (2014). *Apprendre à exister : enjeux et modalités d'une éducation narrative,* Revue internationale de recherche biographique, L'Harmattan

Maingueneau, D. (2010). L'énonciation en linguistique française (2. éd). Hachette.

Oriol-Boyer C., Driol M., Oriol J.-C., Samy T., (1998) Hypertexte et didactique de la production textuelle en français, *EPI* n° 89, mars 1998, p. 75-94.

Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les carnets du Cediscor*, 4, 19-32. https://doi.org/10.4000/cediscor.349