

## **Quelques interrogations sur la place de l'interculturel dans la formation initiale des enseignants de français**

*Barbara Głowacka*

*Maître de conférence, Philologie romane*

Université de Białystok

*Donner à l'étude de la langue et de la culture françaises une nouvelle dimension exige une réflexion et des changements qui concernent les objectifs à long terme et en corollaire la méthodologie du travail, le discours de formateurs, les modalités de travail, les textes proposés à l'étude etc. La diversité des pratiques constitue une des tendances fortes de l'école d'aujourd'hui à tous les niveaux d'enseignement. Et nous avons envie de dire, en paraphrasant Watzlawick.: on ne peut pas ne pas pratiquer la diversité à l'époque de l'Internet, de la pédagogie des échanges et de l'ouverture sur l'autre. Il s'agit sans aucun doute d'un choix disciplinaire qui devrait aller de soi surtout dans les filières universitaires censées former les futurs enseignants de langues. La formation à l'interculturel s'inscrit parfaitement dans cette philosophie de la formation.*

### **S'interroger sur le statut de la langue cible et le profil du formé**

Quiconque connaît la situation du français langue étrangère à l'école polonaise d'aujourd'hui sait que l'intérêt porté à cette langue dans les années à venir sera déterminé en premier lieu par la perception qu'en auront les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes et les responsables éducatifs, mais aussi ... les diplômés d'études en langue française impliqués d'une façon ou d'une autre dans sa diffusion et sa promotion. Et c'est le profil de ces derniers: enseignants, conseillers pédagogiques, traducteurs, critiques littéraires, chercheurs, animateurs culturels, journalistes, femmes et hommes de lettres, éditeurs et autres - futurs intermédiaires sociaux et culturels, qui devrait se trouver au centre de l'attention des concepteurs de programmes de la formation initiale en F.L.E. Il ne faut pas oublier que les représentations du français en Pologne, fortement stéréotypées, sont tributaires du passé. On le choisit toujours et avant tout pour ses qualités esthétiques et des raisons d'ordre sentimental. Il occupe toujours la quatrième place<sup>1</sup> (avec un pourcentage de 4,3 %) derrière l'anglais 68,5 % des élèves, l'allemand et le russe. La question est donc de savoir si nous avons, en tant que formateurs, conscience de la nécessité des changements et si nous avons des possibilités d'agir pour ouvrir à nos étudiants, et par conséquent à la langue française, d'autres perspectives que celle héritée du passé, réductrice et fortement ethnocentrique.

### **S'interroger sur la pertinence des modèles de formation**

Qu'on le veuille ou non, la question concernant la pertinence des modèles de formation initiale en français langue étrangère est de grande actualité. Les modèles de formation n'ont de sens que s'ils renvoient à une réalité connue et concernent une réalité prévisible. Ils ne seront opérationnels que le temps où les tendances à partir desquelles ils ont été construits, auront persisté.<sup>2</sup> Il est donc urgent d'envisager une formation correspondant mieux aux besoins de ceux qui, malgré la conjoncture socio-économique actuelle plutôt

défavorable, continuent d'étudier cette langue - pour qu'ils en aient une vision autre qu'unidimensionnelle et veuillent, puissent et sachent l'utiliser dans une perspective interculturelle, centrée sur l'action et l'échange<sup>3</sup> quel que soit le terrain de leur future activité professionnelle.

### **S'interroger sur le niveau-seuil interculturel**

Le tournant qui est en train de s'opérer dans la didactique des langues vivantes européennes oblige à élargir le champ de la réflexion méthodologique aux concepts de plurilinguisme et de pluriculturalisme. Il serait dommage que cette nouvelle perspective, toute attrayante et réaliste qu'elle soit, ne nous fasse négliger l'importance de la dimension interculturelle dans la formation initiale en langues vivantes (dont le français) en milieu exolingue. Bien que la composante interculturelle se soit déjà si bien fixée que ni didacticiens ni enseignants ne peuvent plus désormais l'ignorer<sup>4</sup> à aucun des niveaux d'enseignement, l'expérience acquise par nous-mêmes nous permet de dire que dans la majorité des cas les connaissances (inter)culturelles des candidats aux études s'avèrent superficielles et que leur capacité à se positionner par rapport aux faits (socio)culturels touchant la société cible et source est loin d'être satisfaisante. Il semble que la prise de conscience interculturelle qui devrait se manifester par «la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences, distinctives) entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible»<sup>5</sup> ne se soit pas encore opérée au moment où ils commencent leur formation universitaire. Ce qui se révèle à travers leurs productions, aussi bien écrites qu'orales, c'est l'existence implicite d'un niveau-seuil (inter)culturel déterminant, telle est notre profonde conviction, l'étendue voire la qualité de la compétence communicative à acquérir dans la suite des études. Pouvoir ou ne pas pouvoir aller au-delà de ce seuil favoriserait ou rendrait impossible l'identification des étudiants aux rôles d'intermédiaires culturels que nous aimerions les voir jouer dans l'avenir.

### **S'interroger sur ses pratiques de formation**

Malgré la responsabilité qui incombe à l'enseignant de F.L.E. dans la prise de conscience (inter)culturelle au niveau secondaire, il serait trop hâtif de voir en lui l'unique auteur du niveau acquis par ses élèves dans ce domaine. D'autant plus que le fait de ne pas savoir ou pouvoir assumer ce rôle par les enseignants peut aussi résulter des carences de leur propre formation initiale.

Il nous faudrait donc, en premier lieu, voir si telle que nous la pratiquons, la formation initiale des enseignants répond aux principaux enjeux de l'apprentissage du français aujourd'hui. Avons-nous, en tant que réalisateurs de programmes d'études, une conception commune des contenus et habiletés à transmettre, dont les savoirs et savoir-faire interculturels, pour pourvoir nos étudiants d'aptitudes professionnelles-clés? Est-ce que notre système d'évaluation actuel comporte des critères explicites selon lesquels on peut les évaluer en début et en fin d'études? Quels sont les liens à établir entre les enseignements et procédures à mettre en place pour faire émerger au cours des études des capacités, telles que, par exemple, : savoir établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, savoir jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, savoir gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, savoir aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.<sup>6</sup>

Or, il convient de rappeler qu'à l'université, on a plutôt tendance, et pour cause, à considérer qu'au moment de commencer leurs études, les jeunes gens sont déjà relativement autonomes et qu'ils possèdent un niveau de culture générale suffisant pour que les connexions entre les savoirs et les savoir-faire en langue-source et langue-cible, dues entre autres, aux exigences d'ordre épistémologique (savoirs disciplinaires) et formel (standards ministériels) se fassent toutes seules sous l'impulsion des besoins individuels. Même si au sein de chaque promotion il y a des individus parfaitement

autonomes, nombreux sont aussi ceux qui, loin de maîtriser la langue cible, demandent à être guidés, plus qu'on ne le croit, dans l'appropriation de leur nouvelle identité linguistique et culturelle.

### **Question d'identités**

Qui sont-ils ? Ni francophones ni bilingues, ils sont, selon l'expression utilisée par Jean-Claude Béacco *étrangers à la culture cible*<sup>7</sup>, ce qui est non seulement vrai mais constitue aussi un argument de plus pour la création d'une formation respectant le contexte de la société d'origine et correspondant aux besoins individuels des étudiants ainsi qu'aux besoins de la langue et culture françaises «étrangères», elles aussi à leur tour, au contexte de leur enseignement. Rappelons après les auteurs du CECR que, contrairement à la culture générale qui se développe en étroite relation avec l'acquisition de la langue maternelle, la connaissance de la société et de la culture des sociétés de la langue cible «*peut ne pas appartenir au savoir antérieur de l'étudiant*»<sup>8</sup> l'apprenant dans un milieu exolingue et, par conséquent, peut être «*déformée par des stéréotypes*».<sup>9</sup>

Il s'ensuit qu'on devrait chercher à rendre explicites les représentations de la langue et de la culture-cibles dont les étudiants sont en quelque sorte «dépositaires» au début de leurs études. Les formes de travail interactives devraient mettre l'accent sur le caractère complémentaire des savoirs et des savoir-faire acquis en L1 et appris en L2. Amener les étudiants à la découverte de leur propre identité linguistique culturelle et de leur future identité professionnelle par le biais des activités de sensibilisation, de réflexion et de conceptualisation semble une démarche privilégiée à mettre systématiquement en œuvre dès la première et jusqu'à la troisième année d'études.

### **En guise de conclusion - pour un nouveau modèle de formation en F.L.E**

Créer des liens entre les différents contenus de la formation initiale et les acquis antérieurs des étudiants pour faire émerger la prise de conscience interculturelle, constituent certainement un défi difficile à relever. D'un côté, il sous-tend une volonté de changement exprimée par l'ensemble de l'équipe de formateurs. Le projet ne peut débiter ni aboutir sans ce contrat de recherche signé par eux et dont le premier point portera sur la nécessité d'entamer une réflexion commune poussée sur les pré-requis, les contenus et les objectifs de la formation. De l'autre, l'intérêt porté au projet risque de se transformer en méfiance si les «réformateurs» ne tiennent pas compte des contraintes de nature diverse aussi bien interne qu'externe. Il est évident qu'un projet d'une telle envergure se prépare dans le temps et qu'il exige avant tout des outils d'observation et d'évaluation permettant de mesurer ce qui est difficilement mesurable, en l'occurrence les compétences (inter)culturelles. En plus, il n'existe, à notre connaissance, à l'heure actuelle en Pologne, aucune analyse concernant les corrélations entre les programmes d'enseignement des langues scolaires et les programmes d'études universitaires. Nous nous proposons donc d'en faire une étude détaillée avec pour objectif la création d'un modèle de référentiel de savoirs et de savoir-faire permettant de situer nos futurs diplômés sur une «échelle interculturelle», élaborée à l'instar de celle du Conseil de l'Europe pour la compétence langagière<sup>10</sup> et de fixer le niveau requis dans le domaine en question tout d'abord au début et ensuite à la fin des études. De surcroît, l'existence d'un tel référentiel faciliterait considérablement l'harmonisation des contenus et des objectifs de formation. Certes, la description de connaissances et comportements (inter)culturels représentatifs pour les niveaux respectifs, faite à la base du référentiel de compétences (inter)culturelles devra faire objet de plusieurs tests et d'expérimentations effectués sur un échantillon représentatif de classes terminales (niveau secondaire) et de groupes d'étudiants en formation initiale. Ce qui semble relativement facile à mettre en place au niveau secondaire, paraît moins évident au niveau supérieur où l'étendue et la diversité des pratiques nécessitent des méthodes d'investigation et d'expérimentation particulières.

La question du *profil du diplômé* et de l'*identité professionnelle* est extrêmement importante et c'est aux responsables des formations que revient le devoir de l'aborder. Ce qui semble fondamental à nos yeux, c'est de saisir les différences entre le profil du diplômé en philologie romane d'hier et celui réclamé par la société d'aujourd'hui. La recherche que nous avons essayé de présenter en grandes lignes dans cet article devrait nous aider à répondre entre autres aux questions posées par les auteurs du CECR ainsi qu'à celles que nous sommes obligés de nous poser à nous-mêmes :

- Pour quels rôles et fonctions d'intermédiaire culturel nos étudiants devront-ils être formés ?
- Quelles possibilités auront-ils de jouer le rôle d'intermédiaire culturel et pour quels contextes faut-il les former et les outiller en premier lieu ?<sup>11</sup>
- De quels savoirs et habiletés antérieurs (inter)culturels les candidats à la philologie romane doivent-ils faire preuve pour pouvoir développer au cours de leurs études des aptitudes professionnelles appropriées ?
- Est-il possible d'établir des liens entre les savoirs et habiletés interculturels acquis au niveau secondaires et supérieur ?
- Est-il possible d'établir une progression de savoirs et d'habiletés interculturels au niveau supérieur et de définir les paramètres de leur évaluation ainsi que de leur auto-évaluation ?

## Notes

<sup>1</sup> source: site web de l'Ambassade de France en Pologne, D'après les statistiques publiées par l'Office Central des Statistiques (GUS) pour l'année scolaire 2002-2003.

<sup>2</sup> F. Znaniecki, F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Książnica-Atlas, Warszawa-Lwów, 1934., p.16, in B. Glowacka, *Le français en Pologne-entre le passé et l'avenir-l'enseignant de langue-culture française: aspects psycho-sociaux de sa formation initiale, thèse de doctorat non publiée*. Paris III-Sorbonne Nouvelle 2000, p.503.

<sup>3</sup> De Carlo M. (1998) *L'interculturel*. Paris, CLE International, p.40-41

<sup>4</sup> Cuq J.-P.(2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, p.62

<sup>5</sup> CECR - *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe/Les éditions Didier 2001, p.83

<sup>6</sup> *idem*, 84.

<sup>7</sup> Béacco J-C. (2000), Les dimensions culturelles des enseignements de langue, p.49. Cette distinction fondamentale en professeurs de français natifs et étrangers à la langue-cible fait que Béacco postule de: «moduler les programmes de formation selon que les élèves professeurs de français sont effectivement étrangers à la culture cible, ce qui constitue le cas le plus fréquent, ou qu'il s'agit de formation à l'enseignement de sa propre langue et culture comme étrangères»

<sup>8</sup> CECR, p. 82.

<sup>9</sup> *idem*

<sup>10</sup> *idem*, pp. 25-27

<sup>11</sup> *idem*, p. 84.