

LAURIE DEKHISSI
Université de Poitiers

EFFROSYNI LAMPROU
Université de Poitiers

FREIDERIKOS VALETOPOULOS
Université de Poitiers

La conscience et l'autoconscience des futurs formateurs de FLE dans le développement de la compétence interculturelle

Awareness and self-awareness of future trainers
of French as a foreign language
in teaching intercultural competence

ABSTRACT. In this paper, we analyse the awareness and self-awareness of future trainers of French as a foreign language in teaching intercultural competence. To do so, we study extracts of students' books created by MA students, where intercultural competence is developed. We realise that future master's students are generally aware of the need for intercultural mediation, however some of them focus on descriptive aspects of their culture rather than adopting a mediator's posture. In fact, they tend to describe and explain a cultural phenomenon rather than encouraging its interpretation and understanding.

KEYWORDS: awareness, intercultural mediation, trainers, French as a foreign language.

MOIS-CLÉS : conscience, médiation interculturelle, formateurs, français langue étrangère.

1. INTRODUCTION

Les auteurs du « Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale » (Newby *et al.* 2007), destiné aux étudiant.e.s qui entrent en formation initiale d'enseignant.e, utilisent 13 occurrences de la notion de *conscience*. Dans toutes ces occurrences, les auteurs invitent les futur.e.s enseignant.e.s à ce

qu'ils / elles fassent le nécessaire pour que « les apprenants prennent conscience » de différents phénomènes concernant la langue apprise. Ceci correspond au principe que « [l']enseignant de langue, médiateur interculturel et facilitateur de l'apprentissage, doit illustrer le système linguistique de la langue objet d'apprentissage, de façon à fournir à ses étudiants les outils nécessaires pour comprendre et produire des textes en langue étrangère » (Bosisio, Gilardoni & Zanola 2013). Mais pour ce faire, nous devons nous assurer que les futur.e.s enseignant.e.s ont déjà pris conscience à leur tour des spécificités de la langue et de la culture qu'ils / elles enseignent.

Dans le cadre de notre article, nous nous proposons d'étudier le niveau de conscience et d'autoconscience des futur.e.s formateurs / trices de FLE, plus précisément dans le cadre du développement de la compétence interculturelle. Le choix de cette compétence est fondé sur un constat évident : elle exige de la part du / de la formateur / trice une conscience qui dépasse les limites d'une connaissance scientifique et qui reflète une démarche réflexive sur la culture qu'il / elle présente aux apprenant.e.s. Nous nous interrogeons ainsi dans un premier temps sur les concepts de conscience et d'autoconscience. Puis, nous présentons le corpus sur lequel se base notre étude, à savoir les mémoires d'étudiants du Master 2 DidaLang-FLES de l'Université de Poitiers, rédigés à la fin d'un stage professionnel qui a pour but l'expérimentation d'un manuel pour des apprenant.e.s FLE élaboré par les étudiant.e.s eux / elles-mêmes. Ensuite, nous sélectionnons, commentons et analysons des extraits du corpus dans le but d'observer le degré de conscience des futur.e.s formateurs / trices dans la mise en place d'activités ayant pour but de développer la compétence interculturelle. Enfin, nous proposons une discussion conclusive sur les faits observés.

2. LES CONCEPTS DE CONSCIENCE ET D'AUTOCONSCIENCE

Dans leur article, Huot et Schmidt (1996) présentent un panorama très détaillé des différentes acceptions du terme *conscience*. Ainsi, ils proposent une classification des différentes nuances sous cinq rubriques : la conscience comme connaissance, qu'elle soit explicite ou implicite, la conscience comme intention, sachant que l'intention peut être parfois consciente ou inconsciente, la conscience comme contrôle, ayant un rapport avec la mise en œuvre de la connaissance, la conscience comme attention sur l'objet à apprendre, dont le degré peut varier selon la complexité, et la conscience comme prise de conscience (voir aussi Schmidt 1990).

En ce qui concerne l'autoconscience, les psychologues utilisent généralement ce concept pour décrire la capacité à réfléchir, à parler et à définir des sentiments, des pensées et / ou des actions. Sa définition présente à nouveau une variété

de nuances selon le cadre théorique mais nous pouvons accepter un ensemble de sous-concepts en faisant partie : l'estime de soi, le concept de soi, l'auto-description, la maîtrise de soi, l'auto-évaluation, l'image de soi, la perception, la présentation de soi, la réflexion sur soi, la connaissance de soi et la compréhension de soi (voir par exemple Flavian 2016). Cette autoconscience se construit, s'améliore, et son niveau subit même l'influence (positive) du développement des compétences linguistiques, si l'on se concentre plutôt sur les apprenant.e.s (Ferrari & Sternberg 1998).

Il se pose alors la question de savoir ce que signifie la conscience / autoconscience pour un.e enseignant.e, surtout dans le développement de la compétence interculturelle. D'après le Cadre européen (2001 : 83-84), « 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' sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle ». Autrement dit, la personne commence à développer sa conscience interculturelle à partir du moment où elle est capable « [de prendre] conscience d'un écart entre la représentation initiale et ce que le sujet vient de repérer » (Narcy-Combes 2009), de comprendre que sa culture n'est pas le monde unique et qu'il peut y avoir des décalages entre sa culture et la culture d'un autre. Nous pourrions ainsi définir la conscience d'un.e enseignant.e comme une observation, analyse critique et compréhension profonde de son propre monde et l'autoconscience comme le moment de la prise de conscience qu'il fait partie de ce monde et qu'il devra se positionner comme un.e spectateur / trice afin de pouvoir enseigner sa culture et de développer en même temps la compétence interculturelle des apprenant.e.s.

3. CORPUS ANALYSÉ

Dans cette partie, nous présenterons le corpus sur lequel nous nous appuyons pour présenter nos observations sur les concepts de conscience et d'autoconscience des futur.e.s formateurs / trices en FLE. Celui-ci a été constitué à partir des travaux de fin d'études réalisés en 2020, dans le cadre du Master 2 de Didactique des langues et du Français langue étrangère de l'Université de Poitiers. En deuxième année de Master, les étudiant.e.s doivent effectuer un stage de 300 heures pendant lequel ils / elles réalisent l'expérimentation critique d'un matériel pédagogique élaboré par leur soin et destiné à l'appropriation langagière et culturelle. L'expérimentation du matériel se déroule sur cinquante heures d'enseignement minimum. Ce stage donne lieu à la rédaction d'un mémoire constitué de trois volumes d'une cinquantaine de pages chacun et qui présentent d'une part le matériel élaboré (manuel de l'apprenant.e et guide du / de la

formateur / trice) et d'autre part un volume d'analyse (sorte de compte-rendu critique du matériel élaboré proposant des pistes d'amélioration de l'outil). Dans le cadre de ce volume, les futur.e.s enseignant.e.s explicitent leur posture enseignante et argumentent leur choix. Cet exercice de prise de recul leur permet non seulement d'analyser les choix conscients dans leur manuel mais aussi de se rendre compte de ces démarches inconscientes mais également importantes en classe de langue. C'est le matériel élaboré (manuel accompagné du guide pédagogique) qui nous intéresse dans cette étude et plus précisément les choix didactiques consciemment ou inconsciemment opérés par les étudiant.e.s dans leurs outils en ce qui concerne le développement de la compétence interculturelle.

4. LA FORMATION DES FORMATEURS / TRICES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LEUR CONSCIENCE INTERCULTURELLE

Dans cette partie, nous nous proposons d'étudier le niveau de conscience et d'autoconscience des futur.e.s formateurs / trices de FLE dans le cadre de l'enseignement de l'interculturalité. Pour le / la formateur / trice natif / ivo ou non-natif / ivo, il est nécessaire de démontrer une démarche réflexive sur sa propre culture ou sur la culture de la langue cible. En effet, cette compétence à la fois « socioculturelle » (Byram & Zarate 1997), « sociolinguistique » (Beacco *et al.* 2016) et « sociopragmatique » (Dewaele & Wourm 2002) exige de la part du / de la formateur / trice une conscience qui dépasse les limites d'une connaissance scientifique.

Pour cette analyse, nous avons sélectionné deux thématiques récurrentes des manuels des étudiant.e.s du Master : les salutations et la politesse (les pronoms d'adresse : vouvoiement / tutoiement)¹. Ces deux thématiques apparaissent dès le début de l'apprentissage aux niveaux A1 et A2 et révèlent une certaine complexité d'un point de vue culturel. En effet, de nombreux stéréotypes et clichés sont liés à ces deux actes langagiers (*saluer* et *être poli*) et sont diffusés par internet ou dans les manuels de FLE. Les salutations sont communément associées à « la bise » en France et on trouve souvent une tendance à la généralisation indiquant que tous / toutes les Français.e.s se font la bise pour se dire bonjour en toute circonstance. En ce qui concerne la politesse, on trouve de manière simplifiée que *tu* correspond aux situations informelles et *vous* aux situations formelles. Cela

¹ D'autres thématiques, plus complexes et moins fréquentes, auraient pu être sélectionnées, mais nous avons observé que les stagiaires adoptent dans ces cas une approche purement culturelle proposant des activités qui amènent les apprenant.e.s à une réflexion plutôt contrastive, superficielle, entre la culture cible et la culture d'origine.

est plus complexe qu'il n'y paraît et relève d'un contexte spécifique à prendre systématiquement en considération. Cette adaptation de chaque instant est qualifiée par Dewaele et Planchenault (2006) « d'exercice socioculturel périlleux ». Ainsi des actes de parole très simples (*bonjour / salut ; tu / vous*), employés au mauvais endroit au mauvais moment, peuvent mettre les interlocuteurs / trices dans une situation embarrassante et mener à des problèmes de communication. Il est donc essentiel que les enseignant.e.s de langues, et plus particulièrement du FLE, aient conscience des enjeux interculturels relatifs à la langue cible qu'ils enseignent et dont ils sont les représentants culturels.

4.1. Le / la formateur / trice face à l'interculturalité : le cas des salutations

Selon le CECRL (2001 : 62), au niveau A2, l'apprenant.e peut établir un contact social tel que saluer et prendre congé. Le volume complémentaire précise (2020 : 167) que l'apprenant.e doit « reconnaître et appliquer les normes culturelles courantes liées aux échanges sociaux du quotidien ». Ainsi un.e apprenant.e de niveau A2 doit être capable de saluer tout type d'interlocuteur / trice dans tout type de contexte. Comme le souligne Tellier et Cadet (2013) : « Si le natif a 'internalisé' les règles de fonctionnement de la compétence de communication durant l'apprentissage de sa langue maternelle (Davies 2003), le non natif a dû les acquérir explicitement et consciemment et ne se sent peut-être pas toujours suffisamment compétent pour les enseigner ». Pourtant, même pour un.e natif / ve, il n'est pas toujours aisé de savoir comment saluer son interlocuteur / trice ; bon nombre de personnes se sont retrouvées à vouloir « faire la bise » alors que l'interlocuteur / trice tendait plutôt la main et *vice versa*. Il est donc intéressant de voir comment de futur.e.s enseignant.e.s de FLE ont mis en place cet enseignement dans leur outil pédagogique.

4.1.1. Analyse d'extraits du corpus sur les salutations

Dans cette partie, nous nous proposons d'analyser des extraits tirés des manuels créés par les futur.e.s formateurs / trices de FLE du Master 2 FLE de l'Université de Poitiers où la compétence interculturelle est abordée, et plus précisément les salutations. Nous avons sélectionné les cinq figures ci-dessous car selon nous, elles reflètent bien le degré de conscience que peuvent avoir les futur.e.s formateurs / trices, des phénomènes à enseigner.

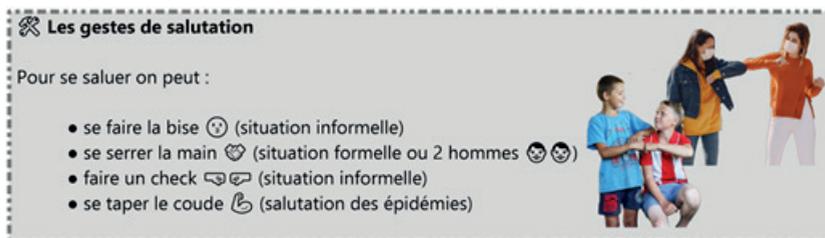


Figure 1. Les gestes de salutation

Tout d'abord, il est intéressant de constater, dans la figure n° 1, que la future enseignante de FLE a associé la gestualité et les salutations. En effet, comme le constate Tellier et Cadet (2013), les manuels de FLE mettent rarement en avant la gestualité, pourtant l'on sait à quel point la gestualité est liée à l'interculturalité. Toutefois, les choix de la future enseignante peuvent être remis en question. En effet, « la bise » peut être réalisée même en contexte formel (par exemple entre deux collègues ayant développé une relation amicale), le « check » peut se faire en situation informelle et aucune précision n'est donnée sur l'identité des personnes qui réalisent ce geste (il s'agit plutôt d'une gestuelle associée aux jeunes). Le fait d'avoir intégré « se taper le coude » à la suite de l'épidémie de COVID-19 est intéressant puisque d'actualité, cependant, cette gestualité est réservée aux situations informelles. En somme, bien que l'étudiante ait fait le choix de présenter cette thématique peu présente habituellement dans les manuels de FLE, celle-ci manque d'approfondissement et de précisions. Néanmoins, cela témoigne d'une certaine conscience du degré de formalité de certains gestes à effectuer selon le contexte. De plus, dans son volume d'analyse, la future enseignante précise :

Les aspects socio-culturels et sociolinguistiques qui vont être énoncés dans la méthode seront principalement du point de vue français et européen. Cela est dû au fait que je connais principalement les aspects sociolinguistiques de mon pays. Je ne pourrai pas, par exemple, décrire une situation en Afrique ou en Asie qui sont des cultures plus éloignées de moi. Il serait cependant intéressant de faire réfléchir les apprenants (et l'enseignant par la même occasion) en faisant rechercher différents aspects socio-culturels et sociolinguistiques sur les pays de la Francophonie. (Charlotte G.)

Le témoignage ci-dessus nous permet de constater que l'étudiante a bien conscience que l'enseignant.e de FLE doit lui aussi découvrir et comprendre les aspects socioculturels d'autres cultures dans le but de pouvoir échanger avec ses apprenant.e.s ; ce qui n'est pas une tâche facile.



Figure 2. Salutations

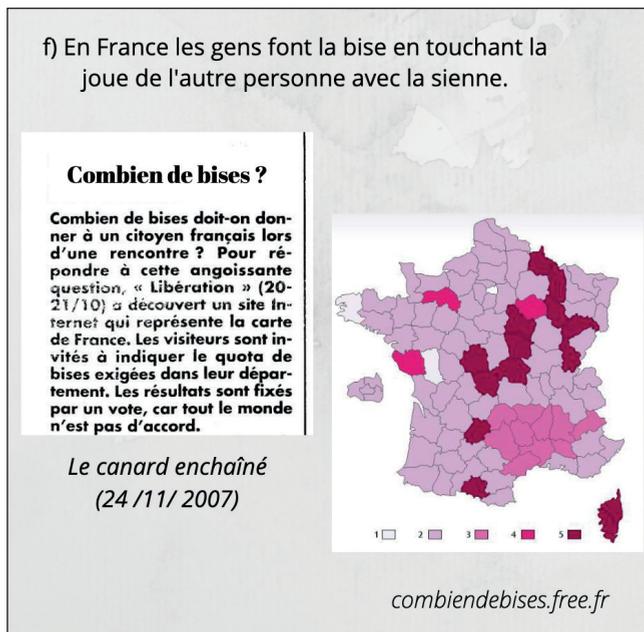


Figure 3. Combien de bises ?

Ensuite, nous nous tournons vers un autre manuel, réalisé par une future formatrice serbophone. Une ouverture sur le monde est proposée grâce à la figure n° 2, avec un temps de discussion sur les façons de se saluer au Tibet, Philippines, Japon et Inde afin que les apprenant.e.s puissent découvrir et échanger sur leurs représentations et présenter les manières de saluer dans leurs pays respectifs. Grâce à la figure n° 3, le concept de la bise est présenté sans pour autant en faire une généralité et en laissant les apprenant.e.s découvrir un site internet où ils / elles pourront obtenir plus d'informations. L'étudiante de Master explique ses choix pédagogiques :

Je ne voulais pas rester à la surface en parlant de la culture et juste donner des informations, mais je voulais faire comprendre aux apprenants et les faire réfléchir sur les différents phénomènes culturels, et pas uniquement leur donner une comparaison entre la culture française et la culture serbe. C'est pourquoi j'ai décidé de ne pas travailler uniquement dans le domaine culturel mais de travailler sur le développement des compétences interculturelles. (Sofija F.)

Ainsi, cette étudiante ne présente pas une « diversité de façade » (Dervin 2010), il s'agit là de découvrir l'Autre dans sa complexité et non pas de façon superficielle.



 **Minute culturelle**

Pour saluer quelqu'un, les Français se font la bise (= un bisou sur la joue) ou se serrent la main. Le nombre de bises varie selon les régions et les relations entre les personnes (ex : amis, famille, collègues...).

Scanne le QR-code pour voir le nombre de bises.



Figure 4. Minute culturelle

La « minute culturelle » (figure n° 4) pose problème dans la mesure où l'étudiante de Master explique que pour se saluer, les Français.e.s se font la bise ou se serrent la main. Cette information est présentée de façon binaire comme si aucune autre alternative n'était possible. De plus, « la bise » est présentée comme un « bisou » sur la joue, or la bise correspond plus au contact des joues respectives des deux interlocuteurs / trices. Les justifications données dans le volume d'analyse témoignent d'une certaine difficulté de prise de conscience de la dimension interculturelle. En voici un extrait :

L'intérêt est qu'ils comprennent pourquoi il y a des différences culturelles dans chaque pays et qu'ils aient conscience de ces différences. J'ai aussi introduit des encadrés « minute culturelle » dans plusieurs leçons pour accentuer les différences culturelles qui existent dans le monde (ex : la bise en France). (Laura B.)

On constate que la future enseignante de FLE met en avant les différences culturelles sans pour autant chercher à comprendre les clichés, à réfléchir et à apprécier la complexité de l'Autre comme le suggère le modèle de Holliday, Hyde et Kullman (2004). L'étudiante de Master a pour objectif « d'accentuer les différences culturelles », ce qui risque de contribuer au maintien de stéréotypes et de renforcer les oppositions et l'incompréhension entre les locuteurs.

5

- Regardez la vidéo et explorez le site internet. Discutez avec vos copains de classe à travers le forum moodle.

Questions

découvrez

découvrez

- Comment salue-t-on en France?
- Que pensez-vous de la bise ?
- Comparez avec la façon de saluer en Colombie.

découvrez

Figure 5. La bise en France

Avec la figure n° 5, l'étudiante a fait le choix de laisser ses apprenant.e.s découvrir un micro-trottoir réalisé dans les rues de Paris à propos de la bise. Ce document authentique est intéressant car il permet à la future enseignante de s'appuyer sur des propos authentiques, qui ne sont pas les siens et qui lui permettent donc d'éviter de tomber dans le cliché. Par la suite, elle propose à ses apprenant.e.s un temps d'échange pour qu'ils / elles puissent s'approprier et

prendre du recul sur ce qu'ils / elles viennent de découvrir. Elle explique dans son analyse :

L'interculturalité [...] suggère de mettre en pratique différents aspects afin de ne pas rester dans le simple fait d'une comparaison entre les cultures, mais de dépasser le fait de trouver une différence et de la comprendre en même temps que de se reconnaître dans cette différence (sic). (Yicela M.)

Par conséquent, on comprend que cette future enseignante souhaite amener les apprenant.e.s à prendre du recul sur leur propre culture, sur leur propre représentation du monde, cela afin de mieux appréhender l'altérité, c'est-à-dire approfondir ses connaissances au sujet des préjugés et stéréotypes existants dans le but de comprendre pourquoi ils existent et les déconstruire.

4.2. Le / la formateur / trice face à l'interculturalité : le cas du vouvoiement / tutoiement

Dans le CECRL (2001 : 93), la compétence sociolinguistique est au centre de l'apprentissage et celle-ci « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ». Ainsi sont présentés sous cette compétence les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les différences de registre. Selon nous, les pronoms d'adresse et plus spécifiquement le vouvoiement / tutoiement entrent dans cette compétence bien qu'ils ne soient pas spécifiquement mentionnés.

Le choix du pronom d'adresse *tu* ou *vous* en français est d'une grande complexité, même pour un.e natif / ivo. Il est parfois difficile de savoir à quel moment notre interlocuteur / trice devient « assez proche » socialement pour pouvoir passer au tutoiement sans l'offenser. De nombreux travaux ont été menés sur le sujet, aussi bien du côté de la sociolinguistique (Coveney 2003, 2009 ; Williams & Van Campennolle 2009) que de la didactique des langues (Lyster 1994 ; Dewaele 2004), et tous montrent à quel point il est compliqué d'établir des règles catégoriques pour savoir en quelles circonstances utiliser les pronoms d'adresse de politesse. Pourtant, comme le rappellent Mougeon, Nadasdi et Rehner (2002), la variation sociolinguistique n'est pas liée au hasard et l'usage d'une variante (ici *tu* ou *vous*) est influencée par un ensemble de facteurs linguistiques et extralinguistiques. Ces facteurs, que l'on appelle *contraintes*, sont appris de façon inconsciente par les locuteurs / trices natifs / ives (Dewaele & Wourm 2002) et de ce fait, Dewaele et Planchenault (2006) considèrent que leur enseignement relève du défi pour les enseignant.e.s de langue.

4.2.1. Analyse d'extraits du corpus sur la présentation des pronoms d'adresse

Dans cette partie, nous poursuivons notre analyse d'extraits tirés des manuels créés par les futur.e.s formateurs / trices de FLE du Master 2 FLE de l'Université de Poitiers où la compétence interculturelle est présentée, et plus spécifiquement en ce qui concerne l'usage des pronoms d'adresse (vouvoisement / tutoiement).

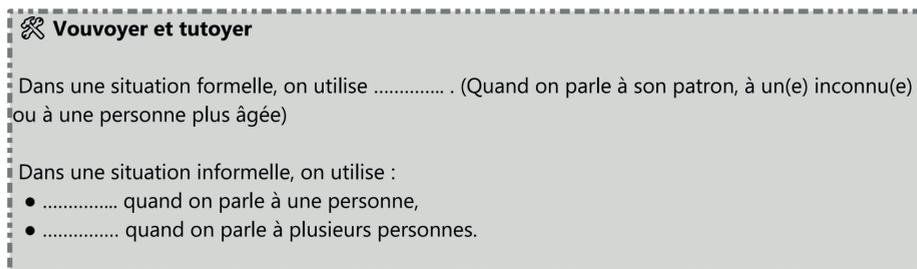


Figure 6. Vouvoyer et tutoyer

Tout d'abord, bien que la figure n° 6 semble présenter le fonctionnement des pronoms d'adresse de façon assez simple, la réalité est bien plus complexe qu'il n'y paraît. La future enseignante a fait le choix de présenter cette variation en la raccrochant au degré de formalité de la situation dans laquelle les locuteurs / trices se trouvent. La notion de politesse, bien qu'essentielle lorsqu'on aborde cette thématique, n'est pas mentionnée. Ainsi, un.e locuteur / trice pourrait se trouver en contexte informel et être amené à vouvoyer une personne qu'il / elle rencontre pour la première fois. De plus, la fonction grammaticale de *vous* est de marquer le pluriel, et ce peu importe le contexte, contrairement à ce qui est indiqué dans l'encadré.

Ensuite, grâce à la figure n° 7, le futur enseignant de FLE, amène ses apprenant.e.s à échanger sur la thématique des pronoms d'adresse en utilisant une démarche implicite. Il précise ses choix didactiques dans son volume d'analyse :

Les activités proposées ne consistent pas seulement à décrire les modes de pensée des cultures étudiées mais aussi à analyser la portée et l'importance de ces représentations dans la manière d'être et de penser des individus ; d'autre part cette analyse permet l'introspection de l'étudiant vers sa propre culture et génère ainsi une analyse des différences et des similitudes entre la langue et la culture étudiées et la langue et la culture maternelle. [...] l'étudiant revient continuellement au cadre de référence de sa propre culture ; dans ce va-et-vient, l'étudiant procède à une comparaison entre les cultures, comprenant que les cultures et les groupes culturels sont en contact constant les uns

avec les autres et qu'il existe éventuellement certains comportements communs ainsi que certaines manières de penser. Ce retour constant de l'étudiant vers sa langue maternelle lors de la compréhension des différentes représentations sociales et pensées culturelles qui sont transmises à travers les différents documents utilisés, permet à l'étudiant de créer des liens et d'essayer de constituer une image de la culture cible. (Diego N.)



Figure 7. Le vouvoiement

Point culturel

et en Colombie et ses régions?

J'utilise *vous* dans les conversations formelles, avec une personne distante, les personnes en contexte commercial ou professionnel.

J'utilise *tu* dans les conversations informelles, pour parler avec les proches, les amis ou la famille.

Vous ou tu?

Figure 8. Point culturel

Enfin, à l'instar de la figure 7, la figure n° 8 amène les apprenant.e.s à prendre conscience du phénomène tout en prenant du recul sur leur propre culture (*et en Colombie ?*). Cela leur permettra d'interpréter cette pratique culturelle tout en la mettant en rapport avec la leur et ainsi enrichir leurs connaissances et leur sens critique.

5. DISCUSSION CONCLUSIVE

Comme le rappellent Byram et Zarate (1997 : 9), les locuteurs / trices natifs / ives ont une perception ethnocentrique de leur propre expérience socioculturelle, avec des valeurs et des croyances qui leur sont propres, liées à leur culture d'origine (voir aussi Valetopoulos 2017). Lorsqu'il y a interaction entre des locuteurs / trices d'origine différente, chacun.e envisage l'Autre à travers le prisme de sa propre culture. Ainsi, il est primordial que chaque locuteur / trice prenne conscience de cette altérité. Le CECRL (2001) et le livre blanc sur le dialogue interculturel (2008), pour ne citer qu'eux, mettent en avant la conscientisation de l'apprenant.e quant à la connaissance des traits distinctifs de l'autre culture. Cependant, l'enseignant.e n'est quasiment jamais mentionné.e comme si son statut d'enseignant.e lui permettait cette « autoconscience interculturelle ».

Les extraits analysés de notre corpus nous prouvent qu'il est parfois difficile pour de futur.e.s formateurs / trices, natifs / ives et non-natifs / ives, non pas de prendre conscience des différences entre la réalité de l'Autre et l'idée qu'ils / elles s'en font mais de proposer des activités de réflexion à leurs apprenant.e.s qui leur permettraient de dépasser les clichés et autres stéréotypes qu'ils / elles se font de la culture cible. En effet, certain.e.s étudiant.e.s de Master ont tendance à pointer du doigt les différences culturelles propres à leur culture, ce qui pourrait renforcer une représentation erronée de la réalité (voir également Valetopoulos & Marquilló Larruy 2009 ; Marquilló Larruy & Valetopoulos 2010). Narcy-Combes (2009 : 103) rappelle que l'enseignant.e joue un rôle central dans le développement de la compétence interculturelle puisqu'il / elle en est le / la médiateur / trice. Selon elle, il est primordial d'éviter « la généralisation abusive des caractéristiques d'une culture à l'ensemble de ses membres sans tenir compte des variations individuelles et sociales ». Les pratiques pédagogiques telles que les interactions, la discussion et la résolution de problèmes sont donc encouragées pour éviter la transmission de savoirs culturels superficiels et privilégier le croisement des approches. Nous constatons que les futur.e.s enseignant.e.s du Master sont généralement bien conscient.e.s de ce besoin de médiation, toutefois certain.e.s natifs / ives se concentrent sur des aspects purement descriptifs

de leur culture (cf. figures n 1, 4 et 6) sans adopter une posture de médiateur / trice ; ils / elles ont tendance à décrire et à expliquer un phénomène plutôt que d'encourager son interprétation et sa compréhension. En revanche, chez les non-natifs / ives, qui ont eux / elles-mêmes appris la langue cible en tant que langue étrangère, la mise en place d'activités pour aborder des thématiques interculturelles semblent davantage facilitées (cf. figures 2, 3, 5, 7 et 8). Le concept de médiation en didactique des langues prend tout son sens dans le développement de la compétence interculturelle. Il devrait être davantage mis en avant dans le développement des autres compétences dans le but de familiariser les futur.e.s enseignant.e.s à leur rôle de médiateur / trice « accompagnateur / trice dans la gestion des savoirs » et non simples enseignant.e.s « passeurs / euses de savoirs » (Brudermann *et al.* 2018 ; voir également Bandura 2011).

RÉFÉRENCES

- Bandura, E. (2011). Developing cultural self-awareness and knowledge to enhance intercultural competence of foreign language students. In : A. Nizęgorodcew / Y. Bystrov / M. Kleban (dir.), *Developing intercultural competence through English. Focus on Ukrainian and Polish cultures* (p. 45–56). Cracovia : Jagiellonian University Press.
- 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*. Strasbourg : Council of Europe.
- Bosisio, C. / Gilardoni, S. / Zanola, M.T. (2013). Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE : quelle place pour l'éthique? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32 (3), 98–113.
- Brudermann, C. / Aguilar, J. / Miras, G. / Abendroth-Timmer, D. / Schneider, R. / Lin, X. (2021). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15 (2). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3028>.
- Byram, M. / Zarate, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel "Vivre ensemble dans l'égalité"*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coveney, A. (2003). Anything you can do, tu can do better' : tu and vous as substitutes for indefinite on in French. *Journal of Sociolinguistics*, 7 (2), 164–191.
- Coveney, A. (2009). On pour tous, et tu pour on. In : B. Peeters / N. Ramière (dir.), *Tu et Vous : l'embarras du choix* (p. 253–286). Limoges : Editions Lambert-Lucas.

- Davies, A. (2003). *The native speaker : Myth and reality*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, 9. <http://journals.openedition.org/ree/4599> [accès : 01.10.2021].
- Dewaele, J. (2004). *Vous or tu?* Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42 (4), 383-402.
- Dewaele, J. / Planchenault, G. (2006). "Dites-moi tu"?! La perception de la difficulté du système des pronoms d'adresse en Français. In : M. Faraco (dir.), *Regards croisés sur la classe de langue : Pratiques, méthodes et théories* (p. 147-166). Aix, France : Publications de l'Université de Provence.
- Dewaele, J. / Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 7, 139-153.
- Ferrari, M. / Sternberg, R.J. (dir.) (1998). *Self-awareness : Its nature and development*. New York : Guilford Press.
- Flavian, H. (2016). Towards teaching and beyond : Strengthening education by understanding students' self-awareness development. *Power and Education*, 8 (1), 88-100. DOI : 10.1177/1757743815624118.
- Holliday, A. / Hyde, M. / Kullman, J. (2004). *Intercultural communication : An advanced resource book*. London : Routledge.
- Huot, D. / Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 89-127.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15 (3), 263-287.
- Marquilló Larruy, M. / Valetopoulos, F. (2010). La construction de la démarche interculturelle dans les manuels : le risque de la contextualisation. In : P. Blanchet / P. Martinez (dir.), *Pratiques innovantes du plurilinguisme : Émergence et prise en compte en situations francophones* (p. 237-252). Paris : AUF-EAC.
- Mougeon, R. / Nadasdi, T. / Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 7-50.
- Narcy-Combes, M.F. (2009). Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire. *Cahiers de l'APLIUT*, 28 (1), 93-104.
- Newby, D. / Allan, R. / Fenner, A.B. / Jones, B. / Komorowska, H. / Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Graz : Conseil de l'Europe.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Tellier, M. / Cadet, L. (2013). Dans la peau d'un natif : Etat des lieux sur l'enseignement des gestes culturels. *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatif et médiatique. La Revue Française d'Éducation Comparée*, 9, 111-140.
- Valetopoulos, F. (2017). Rencontres interculturelles : représentations des étudiants français et apports de la formation FLE. *Colloque international Échanges culturels d'aujourd'hui : Langue et littérature* (p. 115-136), Taïwan : Tamkang University.
- Valetopoulos, F. / Marquilló Larruy, M. (2009). Les enseignants du FLE face à l'enseignement de l'interculturel : quelle image de l'interculturalité dans des manuels contemporains? In : A.N. Simeonidou-Christidou (dir.), 2008, *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures* (p. 574-587). Thessalonique : Université Aristote de Thessalonique.
- Williams, L. / Van Campennolle, R.-A. (2009). On versus tu and vous : Pronouns with indefinite reference in synchronous electronic French discourse. *Language Sciences*, 31, 409-427.

Received: 04.10.2021; **revised:** 24.01.2022

LAURIE DEKHISSI
Université de Poitiers
laurie.dekhissi@univ-poitiers.fr
ORCID: 0000-0003-4014-4159

EFFROSYNI LAMPROU
Université de Poitiers
effrosyni.lamprou@univ-poitiers.fr
ORCID: 0000-0001-6355-2409

FREIDERIKOS VALETOPOULOS
Université de Poitiers
fvaletop@univ-poitiers.fr
ORCID: 0000-0001-8703-6230