

# *Biographies d'apprentissage et compétence (inter)culturelle des enseignants de français capverdiens du secondaire*

Laurence Garcia  
Université du Cap-Vert

## Résumé

Cet article s'intéresse à l'acquisition d'une compétence (inter)culturelle par les enseignants de français du secondaire au Cap-Vert, entre 1975 et 2014. Nous insisterons d'abord sur son intérêt dans l'archipel. Puis nous montrerons l'impact de la constitution du dispositif national de formation initiale des enseignants de français du secondaire, en termes de compétence (inter)culturelle. Enfin, nous chercherons à expliquer, à partir du contexte, de l'étude comparée des curriculums successifs de la filière « enseignement » de l'université du Cap-Vert et de l'observation du processus de révision curriculaire en cours, pourquoi cette compétence reste marginalisée dans le dispositif capverdien.

## Mots-clés

Biographie ; compétence interculturelle ; curriculums ; Cap-Vert ; enseignants ; FLE.

## Introduction

J'étais jeune formatrice de formateurs en FLE lorsque Louis Porcher me fit comprendre, sans expliquer mais de manière lumineuse, sur le mode banal d'une conversation apparemment entre pairs dont il avait le secret, qu'un enseignant avait pour objectif principal d'« ouvrir l'horizon » de ses apprenants.

La justesse de ce commentaire jeté comme en passant me frappa autant que l'évidence de cette finalité. En dépit d'un parcours de formation long et diversifié, d'expériences professionnelles dans l'éducation en France et à l'étranger et de l'habitude depuis l'enfance de vivre dans l'entre-deux culturel, je n'avais pas saisi que le métier d'enseignant consistait à faire sortir les élèves de leurs amalgames, de leurs préjugés culturels, des centrations issues de leurs cultures afin qu'ils puissent « s'orienter dans ce maquis » (Louis Porcher) qu'est le monde et vivre ensemble le mieux possible dans notre village global.

En d'autres termes, il s'agit de transmettre une compétence culturelle intégrant une compétence interculturelle (une compétence « (inter)culturelle »).

« Développer les compétences communicatives en situation interculturelle » correspond au niveau le plus haut de la progression pour l'apprentissage interculturel des langues établie par Bachman, Gerhold et Wessling (1996). Son intérêt est aujourd'hui bien établi dans l'apprentissage des langues vivantes, en raison de l'omniprésence de l'interculturel dans un échange authentique en langue étrangère. L'enseignant étant un porteur de cultures et un « médiateur culturel » (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, et al., 2010, p. 6), viser l'acquisition d'une compétence (inter)culturelle au niveau de la formation initiale des enseignants de langue paraît doublement nécessaire.

Je m'intéresse dans cet article aux modes d'acquisition d'une compétence (inter)culturelle au Cap-Vert par ceux qui sont censés la former chez les apprenants : les enseignants de FLE du secondaire.

En tant que formatrice de formateurs en FLE à l'université du Cap-Vert, coordinatrice depuis 2011 des maîtrises d'études françaises et des stages pédagogiques des étudiants de français de la filière enseignement, formatrice en « méthodologie de l'enseignement du FLE » et en « cultures francophones », j'examinerai le cas des enseignants de FLE, notamment en formation initiale.

Dans un premier temps, je présenterai l'importance de l'interculturel dans l'archipel.

Puis j'expliquerai pourquoi la question de l'acquisition d'une compétence interculturelle par les enseignants de FLE se pose davantage en 2014 que 20 ans auparavant : j'examinerai l'évolution de cette compétence (inter)culturelle chez les enseignants entre 1975 et 2014 à partir de biographies d'apprentissage ; j'analyserai notamment les curriculums de formation initiale des futurs enseignants de français à l'université publique du Cap-Vert. Les changements observés obligent à s'interroger sur la manière de favoriser l'acquisition d'une compétence (inter)culturelle par l'étudiant de FLE durant la formation initiale et dans le contexte décrit. Que propose la révision curriculaire en cours depuis 2013 dans l'institution de formation initiale pour construire une compétence interculturelle chez les futurs enseignants de français ?

## **La compétence (inter)culturelle**

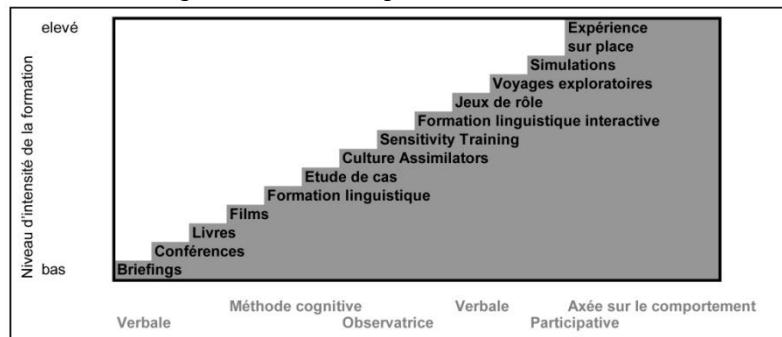
Selon la définition bourdiesque de Louis Porcher, la « compétence culturelle » est la capacité avérée « de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale » et donc « de s'orienter dans la culture de l'Autre » (Porcher, 1988, p. 92) ; elle repose sur une « démarche compréhensive » qui complète l'approche seulement « descriptive » ; elle permet à « un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation) » (Porcher, idem), ce qui constitue déjà, selon nous, une définition de la compétence (inter)culturelle : un « savoir agir reconnu » (Le Boterf, 1999) et approprié avec un individu d'une autre culture.

Selon Porcher (1994), Hammer et al. (2003), Bennett et Wiseman (2003), la compétence interculturelle est la capacité à être opératoire dans un contexte marqué par les différences culturelles, c'est-à-dire la capacité de s'adapter,

d'accepter et d'interpréter un comportement propre à une culture autre que la sienne. Louis Porcher précise que l'autre culture englobe des cultures religieuse, sexuelle, générationnelle, professionnelle, régionale, etc., qui « fonctionnent ensemble » et que celui qui possède une compétence interculturelle « est capable de repérer » (Porcher, 1994, pp. 8-9).

Je parlerai de « qualification » plutôt que de « compétence » quand l'approche est descriptive et basée sur des savoirs culturels relevant du comportement et de l'ethnographie de la communication (connaissance du rituel lié notamment à la langue et à la culture, savoir-parler/savoir-être dans l'autre culture). Si l'on suit l'évolution de la didactique scolaire des langues depuis un siècle, les composantes de la qualification interculturelle tiennent à la fois du transculturel (les valeurs universelles), du métaculturel (les connaissances), de l'interculturel (les représentations), du pluriculturel (les comportements) et du co-culturel (Puren, 2010).

#### *Acquisition de la compétence interculturelle*



Sources : BLACK&MENDENHALL, 1991, p. 188

La compétence interculturelle peut s'acquérir sous des formes extrêmement variées et complémentaires, par un processus d'information sur les cultures étrangères et par le développement d'une empathie pour ces cultures : formation en didactique des langues et des cultures (disciplines de cultures, d'anthropologie, de sociologie, de littératures comparées, formation linguistique), conférences, lectures, simulations, fréquentation d'autres cultures,

voyages, etc. Esprit d'ouverture et décentration en sont les clefs. Diverses études, parmi lesquelles celle de Black et Mendenhall (1991, pp. 184-188, voir schéma en page précédente), ont prouvé que l'expérience de longue durée sur place constitue le moyen le plus efficace d'acquisition.

## **De l'interculturel au Cap-Vert**

### *Interculturel et développement*

Dans la jeune république luso-créolophone du Cap-Vert (indépendante depuis 1975), démunie de ressources mais devenue en janvier 2008 pays de développement moyen (PDM), les services constituent largement le premier vecteur de croissance (environ 75% du PIB en 2006). C'est à l'objectif de développement de l'archipel par le tourisme que le ministère de l'éducation se réfère explicitement (*LBSE - Loi de Base du Système Educatif* 1990, révisée en 2010), depuis la grande réforme éducative de 1990, lorsqu'il recommande aux professeurs des deux langues étrangères obligatoires, le français et l'anglais, de doter l'élève d'une capacité à communiquer (approche à tendance communicative). Lors de la révision de cette réforme, en 2010, l'approche par compétences (APC) est préconisée aux niveaux primaire et secondaire ; les enseignants en poste sont formés à cette méthodologie - une variante (chronologiquement antérieure) de l'approche actionnelle. Il apparaît désormais impératif de faire acquérir une compétence interculturelle aux apprenants capverdiens.

Il faut dire que l'interculturel fait sens dans l'archipel : la culture capverdienne est par essence « tatouée » (Michel Serres), de par ses enracinements historiques (colonie portugaise, esclavage, port de la traite nérière, etc.), ses héritages (africains, portugais, mais aussi français, anglais, allemand, italien...), les influences multiples qui l'ont imprégnée ou l'imprègnent (l'Église ; la France, modèle culturel du Portugal dès le 15<sup>e</sup> siècle ; les coopérations éducatives ; les dispositifs d'enseignement supérieur des pays de formation ; les diasporas ; les médias ; etc., etc.).

De plus, le peuple capverdien est un peuple métis de forte tradition migratoire (dès le 19<sup>e</sup> siècle) et la diaspora capverdienne (aux États-Unis, au Portugal, en Angola, au Sénégal, en France surtout) est évaluée au double de la population résidant sur l'archipel (499796 habitants en 2008 selon l'institut capverdien des statistiques). Les émigrants de première génération restent très impliqués dans l'économie des familles et du pays (migration « viagère ») ; depuis quelques années, la diaspora d'Europe est celle qui participe le plus au développement du Cap-Vert (plus de la moitié des envois de capitaux).

Il convient de rappeler aussi que l'étranger reste longtemps prépondérant dans la formation des cadres. On mesure l'impact interculturel des bourses d'études offertes par les coopérations internationales après l'indépendance dans plus de 30 pays différents (surtout Portugal, Union Soviétique, Cuba, Brésil, États-Unis, France, Côte d'Ivoire et Maroc), notamment durant la généreuse « époque des bourses » (décades 80 et 90) ; dans les pays autres que lusophones, les boursiers bénéficiaient d'une année d'apprentissage de la langue du pays d'études ou de mise à niveau linguistique (en vigueur jusqu'à la fin des années 90). Les pays francophones représentaient environ 18% des destinations sur la période 1975-2000.

Enfin, les échanges sont facilités par le développement d'internet et le succès des réseaux sociaux ; à titre indicatif, au Cap-Vert, en décembre 2012, 32% de la population est connectée (Étude Nielsen, 2012) et 20,5% de la population du Cap-Vert est sur Facebook. Ces chiffres sont significatifs quand on sait qu'environ 21 % de la population résidente vit sous le seuil de pauvreté établi à 1.25 USD/jour (WDI, 2011) et que le Cap-Vert continue depuis 2005 à recevoir l'une des aides publiques au développement (APD) nettes par habitant parmi les plus élevées au monde (317 USD /habitant en 2005 – source OCDE).

## *Interculturel et composition du corps enseignant de français*

Si tout Capverdien entretient une relation étroite avec l'étranger, la question de la scolarisation et de l'intégration de migrants dans le secondaire ne se pose pas dans l'archipel car le public scolaire est culturellement et linguistiquement très homogène (créole lusophone).

L'ensemble des enseignants de français du secondaire présente au contraire une composition hétérogène et un creuset de cultures variées jusqu'au début des années 2000, en raison des divers recrutements d'enseignants de français (Garcia, 2012, p. 121). Expliquons cela.

Le faible nombre de personnes formées en français langue étrangère, les promotions tardives d'enseignants du secondaire formés en français dans les filières nationales (premiers licenciés d'études françaises : 1990), l'insuffisance de l'effectif enseignant, la tradition d'émigration, l'attrait des bourses d'études expliquent que la discipline de français manque régulièrement d'enseignants jusqu'au milieu des années 1990.

Dans les années 70, avant comme après l'indépendance, le ministère de l'éducation est forcé de recruter parmi les rares diplômés qui ont étudié le français au-delà du lycée au Portugal, au Sénégal, en France, grâce à la famille la plupart du temps (maîtrises de droit, d'histoire, de médecine et de langues), et parmi les bons élèves du secondaire. Parmi les enseignants de français en poste en 1975/76 par exemple, on trouve plutôt des femmes diplômées (une Allemande, une Russe, une Mozambicaine, une médecin francophone).

Dans les années 80 et jusqu'au début des années 1990, le ministère recrute des personnes ayant vécu dans des pays francophones (la France surtout, puis le Sénégal, le Togo, la Belgique) : anciens boursiers, « Capverdiens de Dakar » (c'est-à-dire les Capverdiens francophones de 2<sup>e</sup> voire 3<sup>e</sup> génération de la diaspora), ainsi que quelques Africains francophones (Sénégalais, Guinéens, Maliens, etc.).

Après la Réforme de 1990, les conditions de recrutement sont plus rigoureuses (Maîtrise exigée dans le champ).

En 2012, la bigarrure des parcours de formation n'existe plus, conséquence des modalités de recrutement, de la disparition des bourses au niveau Licence et Maîtrise, et de l'implantation de filières de formation initiale des enseignants : la majorité des enseignants de français du secondaire est formée au Cap-Vert (maîtrise d'études françaises en 4 ans). Avec la crise et la diminution de l'aide des diasporas, le noyau des enseignants ayant fait une expérience interculturelle se réduit chaque année. On ne sort guère du pays, sauf pour raisons de santé et de famille.

C'est désormais dans l'équipe de la formation initiale des futurs enseignants de français, à l'université du Cap-Vert, que la compétence (inter)culturelle est le plus probable (plus de 2/3 des formateurs sont titulaires d'un Doctorat ou d'un Master français).

## **Formation (inter)culturelle des enseignants de français du secondaire au Cap-Vert**

### *Plans d'études*

Avant 1975, la formation interculturelle des enseignants de français se fait durant leur scolarité au cycle préparatoire au secondaire (« EBC », 2 ans) et au secondaire (3 ans) ; les manuels portugais de français (comme *Je commence à l'EBC*) qui sont utilisés comportent quelques pages de civilisation (Paris surtout ; quelques comptines) ; au secondaire, on étudie surtout les grands textes de la littérature française (*Anthologie des auteurs français*).

Après l'indépendance (1975), à partir des accords de coopération 1976 avec la France, un manuel français, *La France en direct*, est utilisé. Puis une équipe française (*Unité de Recherche Pédagogique*) vient appuyer l'enseignement du français au Cap-Vert, proposant aux enseignants capverdiens de français des formations continues (stages linguistico-pédagogiques) en France ou au Sénégal, qui sont assimilées, dans le contexte, à des

formations initiales et diplômantes : « Cours de français pour professeurs de français à l'étranger » de 1977 à l'université de la Sorbonne, formation du Centre international de civilisation française (CICF) de l'université de Dakar en 1978 (sanctionnée par un Diplôme supérieur d'études françaises) et stage long (psychopédagogique) du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLAB) pour l'enseignement du FLE en 1979.

Les conseillers pédagogiques introduisent des activités communicatives et un programme de littérature africaine d'expression française dans l'enseignement du français ; ils élaborent un manuel pour le Cap-Vert, *Bonjour le français/Bonjour le Lycée*, qui est utilisé jusqu'à l'installation complète de la grande Réforme de 1990, et guident les enseignants sans formation à travailler avec cette méthode très centrée sur le contexte capverdien.

La première formation initiale des professeurs de français des collèges et lycées (*Licence en études françaises* en 3 ans), également assurée par les coopérants français<sup>1</sup>, débute en 1987 au sein de l'école de formation des professeurs ; elle est bivalente portugais-français. En 1999, une « Maîtrise d'études françaises » en 5 ans s'y substitue. En 2007, elle est réduite à 4 ans, et constitue l'un des trois cursus possibles de la maîtrise « Langues, littératures, cultures » (« études françaises », « études anglaises », « études capverdiennes et portugaises »). Les plans d'études des études françaises ne changent guère sur le fond : on y retrouve les disciplines de français, littérature française, linguistique, sociolinguistique, psychologie de l'éducation, didactique ou méthodologie de l'enseignement du FLE, développement curriculaire, portugais, sociologie de l'éducation, mémoire, stage pédagogique) sauf que la « civilisation » fait place aux disciplines de « culture » et

---

<sup>1</sup> Dès 1987, au sein de l'*École de formation des professeurs*, les coopérants français forment les professeurs de français du secondaire (*Licence en 3 ans*) ; ils interviendront jusqu'en 2004 dans la formation initiale, progressivement remplacés par des professeurs capverdiens formés en France (Master et Doctorat).

« histoire » (voir annexe). Comme l'indique l'intitulé général, le plan d'études de 2007 met davantage l'accent sur une formation culturelle (disciplines de cultures française, francophones, lusophones, capverdienne). L'interculturel est une option pédagogique jamais récusée dans tous les curriculums de la formation initiale des enseignants de FLE.

### ***Évolution de la compétence interculturelle***

#### **Méthodologie**

J'utilise les résultats d'une recherche menée entre 2006 et 2009, basée sur l'analyse des archives des lycées capverdiens publics depuis l'indépendance, celles des projets de coopération française au Cap-Vert, de l'Egide, des entretiens semi-directifs et une enquête par questionnaire diffusée en 2007/2008 au sein des 191 enseignants de français (Garcia, 2012) ; le parcours de formation de chacun des enseignants de FLE en poste a été ainsi reconstitué (données personnelles, formations suivies, institutions fréquentées, expérience d'enseignement, dates d'obtention des diplômes, affectations, etc.). Cinq années-regards sont choisies à des intervalles en fonction des données disponibles et des dates importantes pour le pays ou pour le système éducatif :

- 1975 (1<sup>re</sup> année scolaire du Cap-Vert indépendant) ;
- avant et après la grande Réforme éducative de 1990 (qui fait débuter l'enseignement du français au secondaire, au même titre que l'anglais) : 1987, dans la période qui poursuit le modèle éducatif colonial dans son organisation de 1967 ; et 1997, quand la grande Réforme de 1990 est complètement installée ;
- avant et après la Révision de la Réforme qui touche l'enseignement secondaire en 2010 : 2007 et 2012.

Les chiffres rapportés ci-après concernent l'étude comparée diachronique d'un échantillon du corps enseignant : celui du Barlavento (îles de Santo Antão, São Vicente, Sal et Boa Vista).

Le capital langagier en français (ampleur du lexique, étendue de la maîtrise syntaxique, registres multiples de

langue, articulations écrit-oral, langue d'enseignement) constitue déjà le minimum requis pour être recruté comme enseignant avant la Réforme de 1990.

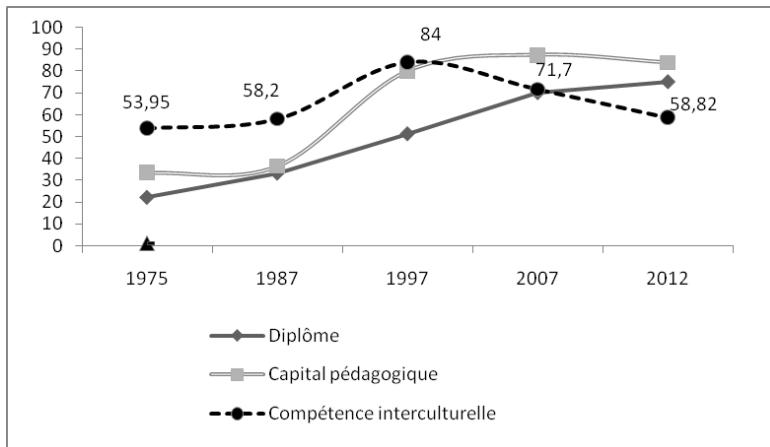
Pour 1975, le pourcentage de « qualification interculturelle » est supposé au moins égal au taux de diplômés. Pour les autres années-repères, on considère qu'il est au moins égal au taux de capital pédagogique ; en effet, avec l'introduction de la méthodologie communicative, la formation continue et initiale des enseignants a nécessairement fait acquérir des savoirs de type interculturel en même temps que l'aptitude à transmettre un savoir-parler en FLE.

L'expérience interculturelle a été prise en compte sur la base des séjours hors du Cap-Vert (stages, formations diplômantes, visite au pays natal ou d'origine) effectués par les enseignants de français de l'enseignement secondaire. Le taux de « compétence interculturelle » est la moyenne de la qualification et de l'expérience interculturelles.

Ce calcul, bien qu'artificiel, donne une idée de l'évolution.

*Formation interculturelle des enseignants de FLE*

	<b>1975</b>	<b>1987</b>	<b>1997</b>	<b>2007</b>	<b>2012</b>
<b>Diplôme</b>	22,20	33,30	51,40	70,30	75,30
<b>Capital pédagogique</b>	33,30	36,40	80	87,50	83,95
<b>Qualification interculturelle</b>	22,20*	36,40	80	87,50	83,95
<b>Expérience interculturelle</b>	85,7	80	88,00	55,90	33,7
<b>Compétence interculturelle</b>	<b>53,95</b>	<b>58,2</b>	<b>84</b>	<b>71,7</b>	<b>58,82</b>



On observe que la courbe de la compétence interculturelle (en pointillés) est la seule à tendance descendante ; elle atteint son maximum en 1997 (84%) et chute ensuite jusqu'à 2012.

En 1975, l'effectif enseignant est très réduit (10 enseignants de français au niveau secondaire) et la plupart des personnes recrutées pour enseigner a vécu hors du Cap-Vert, d'où une compétence interculturelle évaluée à 53,9%.

En 1987, le cursus de Licence vient de commencer, donc les taux de formation interculturelle sont encore bas ; de plus, le corps enseignant est très instable en raison des nombreux départs pour formation à l'étranger (époque des bourses d'études). La biographie langagière des enseignants en poste reflète alors des parcours de formation hétérogènes et diversifiés : 1) études de FLE (au sens large) ; 2) études pouvant conduire à l'enseignement du français (apprentissage hors Cap-Vert en contexte francophone ou en contexte lusophone) ; 3) spécialisation autre que le français sans objectif d'enseignement (apprentissage hors Cap-Vert en contexte francophone ou en contexte lusophone) ; 4) pas de spécialisation post-secondaire.

Les trois premiers cas de figure ont fait acquérir une compétence interculturelle (58,2%).

En 1997, les bourses sont de plus en plus rares et réservées au niveau Master mais le corps enseignant s'est stabilisé et formé depuis 1987 ; la qualification interculturelle a

augmenté car le ministère recrute désormais des enseignants ayant une formation adéquate au domaine d'enseignement ; aux enseignants anciens boursiers (études en France, Sénégal, Côte d'Ivoire, Maghreb, Gabon, Portugal, URSS) qui sont entrés dans l'enseignement du français se sont ajoutés les diplômés des filières nationales de formation initiale, d'où la compétence interculturelle la plus forte de la période 1975-2012 (84%).

Les pourcentages de 2007 (71,7%) et 2012 (58,82%) sont le reflet de l'homogénéisation des parcours de formation des enseignants de français, de la disparition progressive des stages à l'étranger (la coopération française favorisant désormais des formations sur l'archipel), et du départ à la retraite des enseignants qui avaient obtenu une bourse.

Avec la crise, les apports financiers des émigrés (9% du PIB en 2007) ont énormément diminué en 2012 et les séjours à l'étranger dépendent désormais de la fortune et de l'initiative personnelle des enseignants.

## **Une compétence négligée sur le terrain**

A l'échelle capverdienne, l'importance de répondre aux besoins de la pluralité linguistique et culturelle des citoyens dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères n'est pas suffisamment reconnue. Le contexte démographique (diaspora capverdienne) n'est pas axé sur un plurilinguisme et un pluriculturalisme prononcés. On peut avancer l'hypothèse que cela est dû au fait que les « variations intra et interculturelles » (Coste, *et al.*, 2009 [1997]) ne sont pas assez nombreuses. Les débats se centrent plutôt sur la langue capverdienne et ses variantes, l'affirmation d'une « capverdianité » et l'introduction du créole à l'école.

### ***Dans le secondaire***

Les apprenants de culture d'origine différente (sénégalaise, française, russe, chinoise, etc.) issus de l'immigration restent une exception (moins de 1% de l'effectif des lycées

dans le Barlavento en 2014) et maîtrisent le créole (langue nationale) ou le portugais (langue officielle).

Ainsi, l'utilité de la compétence interculturelle est invisible dans l'espace scolaire. Les progressions pédagogiques adoptées dans les lycées et l'orientation des étudiants stagiaires par les tuteurs montrent en outre que l'enseignement du français au niveau secondaire reste axé sur la grammaire et accorde une très faible part aux contenus culturels qui ne sont pas évalués. Approche par compétences ou pas, on continue à évaluer des savoirs linguistiques comme dans les années 1990 plutôt que des savoir-faire. Ces constats sont confirmés par l'expertise du CIEP (Roux, 2013) et la thèse de Soares (2014) : quel que soit le parcours de l'enseignant, les pratiques d'enseignement-apprentissage ne changent pas et restent traditionnelles dans le secondaire. (Mais ne peut pas étendre ces observations au supérieur ?)

### ***Dans le supérieur***

Les étudiants de français 2011-2015 semblent particulièrement démunis de capital culturel à leur entrée à l'Uni-CV dans les filières d'études françaises de la formation initiale des enseignants.

D'une part, pour les raisons exposées précédemment, leur profil a changé : avant les années 2000, ils étaient nombreux à occuper un poste d'enseignant dans le secondaire avant de débuter une formation de niveau supérieur pour se diplômer et avaient souvent déjà profité de bourses d'études et de stages à l'étranger (Garcia, 2012). En 2011, ce sont des anciens lycéens fraîchement sortis du secondaire ou en reprise tardive d'études qui commencent leur formation initiale, sans expérience professionnelle ni interculturelle ; le français est rarement leur discipline forte (les meilleurs en français choisissent en général des formations scientifiques) ; la moitié n'obtient pas la moyenne à l'épreuve d'entrée de français à l'Uni-CV (52% en 2013/2014 à S. Vicente) mais est acceptée pour atteindre l'effectif réglementaire permettant d'ouvrir une classe...

D'autre part, en raison d'écolages moins élevés que dans les universités privées, l'université publique du Cap-Vert attire des étudiants issus des catégories socio-professionnelles les plus modestes et majoritairement dépourvues de capital culturel.

Les curriculums successifs de la formation initiale de FLE conservent la bivalence portugais-français et la structure de base des années 80 ; pour la Maîtrise d'études françaises qui suit la Licence mise en place par les conseillers pédagogiques français, on a ajouté quelques disciplines relatives au Cap-Vert (langue, culture, système éducatif), modifié quelques intitulés.

La dernière révision curriculaire des cursus de l'université du Cap-Vert (février/mars 2013) a été confiée aux enseignants de ces cursus, sans autre préparation qu'un exposé magistral sur les curriculums. Le budget temps imparti (2 mois) n'a pas permis une analyse du marché de l'emploi ni une prise en compte réelle de l'existant. Puis à partir des propositions de l'équipe de Praia, sans harmonisation réelle, les plans d'études « révisés » ont été validés informellement, à travers leur mise en application à la rentrée 2014 (appelée rétrospectivement « expérimentation ») et leur mise en ligne sur le site de l'institution en juin 2015.

En ce qui concerne les curriculums d'études françaises, on remarque que ces modalités de gestion, artisanales et dans l'urgence, conduisent à des choix arbitraires, au hasard des spécialisations et des chasses gardées des uns et des autres. Les propositions ne répondent pas aux besoins ni aux profils de sortie et d'entrée des candidats. Les actions de formation et les travaux résultant de la coopération éducative (« Référentiel de compétences des enseignants du secondaire », Plan d'études du Master en préparation, actions de formation à la méthodologie d'enseignement-apprentissage recommandée – l'APC) ne s'y reflètent pas. Les objectifs formulés semblent souvent déconnectés de la réalité de l'enseignant de français et montrent que, pour les

formateurs de formateurs de FLE eux-mêmes, la prise de conscience interculturelle n'est pas un objectif.

Il y a 20 ans, Louis Porcher, parlant de « l'enseignement de la civilisation », écrivait que les « documents authentiques » faisaient l'unanimité pour « la construction d'une compétence culturelle étrangère. » (Porcher, 1994, p. 7). Que penser des objectifs du module de « Cultures des pays francophones » (2013) de l'Uni-CV ? : « Donner une vision générale des cultures francophones ; étudier les aspects culturels discutés à travers *les écrivains francophones* ». Que penser, aussi, de la décision de supprimer le module de « cultures lusophones » ? Cette discipline permettrait pourtant de travailler avec les futurs enseignants la compréhension de leur contexte historique et de lutter contre les préjugés en se basant sur la position gadamérienne, comme l'a souligné Steinbach (2012, p. 160). Le voisinage avec les pays africains appelle à une étude de la notion de xénité et à une réflexion sur les stéréotypes adjacents (du type « Le Cap-Vert n'est pas l'Afrique ») qui pourraient être abordées dans les disciplines de cultures lusophones et capverdienne.

En dépit de ces instructions, des initiatives et des expérimentations voient le jour : création d'un journal étudiant professionnel (*Unipalavra*, 2013-14) dans le cursus de journalisme ; discussions avec des francophones invités dans la salle de classe ; citons aussi, dans le module de cultures francophones que j'ai enseigné pour la 1<sup>re</sup> fois en 2014/15, différentes tâches demandées aux étudiants de français : repérer les traces des cultures francophones au Cap-Vert (dans les produits, les média, la langue capverdienne, les noms des lieux) ; *storytelling* (narration à ses collègues d'un conte d'un pays francophone identifié, en intégrant humour et informations culturelles) ; enfin mettre en place, avec les étudiants de français du cursus de journalisme, une « Rencontre francophone gastronomique et culturelle » (projet culturel interclasse, extracurriculaire, avec recherche de sponsors, vente de billets, animation culturelle). Cela a consisté à préparer et servir, pour 50

personnes, un repas composé de spécialités gastronomiques de la France, de la Suisse romane, du Sénégal, du Maroc ; choisir les spécialités, chercher et suivre des recettes, dresser la table, expérimenter des goûts différents, recevoir, animer le repas, tout cela a ouvert les palais et les esprits dans une atmosphère très conviviale.

Ces initiatives qui développent l'ouverture vers l'autre, la prise en compte de publics variés, la réflexion sur les cultures capverdienne et étrangère offrent le visage, comme le dit Anquetil, d'un « chantier ouvert où chacun forge ses concepts, pratiques et méthodologies, en bricolant de façon pragmatique et créative, avec les matériaux disponibles en provenance de diverses disciplines » (Anquetil, 2006, p. 22).

A l'Uni-CV, elles se cantonnent néanmoins trop souvent à la spécialisation du cursus (journalisme, études françaises, biologie, etc.). D'une manière générale, les coordinations pédagogiques échangent peu et n'ont guère de poids ; l'interdisciplinarité, l'intercompréhension des langues romanes sont sous-exploitées, les méthodologies restent traditionnelles et les évaluations se réduisent souvent à un contrôle de l'enseignement<sup>2</sup>. Les objectifs de la révision curriculaire seraient probablement mieux définis si le système d'évaluation visait la mesure des apprentissages (compétences visées en fonction du profil de sortie).

En ce qui concerne la compétence (inter)culturelle, on pourrait utiliser, comme point de départ, des instruments donnant lieu à une certification, comme l'inventaire de développement interculturel (IDI) fondé sur le Modèle de développement de sensibilité interculturelle (MDSI) du Dr Bennett (1986 ; 1993) :

« L'IDI mesure la position réelle de l'individu dans le processus de développement de sensibilité interculturelle

---

<sup>2</sup> Conclusions issues de l'analyse des rapports des enseignants du cursus sur l'enseignement de leur discipline et d'une enquête auprès d'étudiants, lors de la participation au plan stratégique de l'Uni-CV dans le groupe de travail « évaluation » au niveau maîtrise, en mai/juin 2014.

et sa position telle qu'il la perçoit. La validité de ce test psychométrique, composé de 50 points ou affirmations, a été réalisée en sélectionnant des déclarations faites pendant des entrevues en profondeur avec des gens d'une variété de cultures. » (Ragoonaden, 2011)

Les compétences (inter)culturelles visées restent aussi marginalisées faute de programmes d'échanges culturels, de mobilité étudiante ou professionnelle. L'Uni-CV est membre de l'AUF et partenaire ACP (Afrique, Caraïbes et Pacifique) ; à ce titre, elle bénéficie par exemple du programme *Erasmus Mundus*, où l'un des trois domaines donnés comme prioritaires pour le Cap-Vert en 2015 est « Éducation et formation des enseignants ». Cependant, les bourses favorisant la mobilité étudiante commencent au niveau Master, qui n'existe pas encore dans les filières nationales de formation des enseignants de français... Il semble donc urgent de s'aligner sur le système LMD comme l'annonce la révision de la LSBE en 2010.

## Conclusion

Dans la loi de base de 2010, la « tâche fondamentale [du processus éducatif capverdien] est de promouvoir l'esprit de compréhension, solidarité et paix internationales » (art. 11) et le « développement d'une ouverture d'esprit » (art. 25).

Négliger la formation d'une compétence interculturelle mettrait en danger le système ; le risque serait de « confondre les classements de sa propre culture avec ceux de la culture-cible » (Porcher, 1994, p. 8), *a fortiori* dans un contexte insulaire où plurilinguisme et pluriculturalisme sont peu développés.

Former ou enseigner en visant l'acquisition d'une compétence qui permet d'établir des liens, de relier les savoirs, de jouer un rôle de médiateur pourrait au contraire contribuer au développement durable (Elamé & David, 2008) de l'archipel, à l'élargissement du marché de l'emploi et, certainement, à la qualité de l'université.

## Références bibliographiques

- Anquetil, Mathilde.** *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation.* Peter Lang SA, PUM, coll. Transversales 17 - langues, sociétés, cultures et apprentissages, 2006.
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Mitchell ; Cavalli, Marisa ; Coste, Daniel ; Cuenat, Mirjam Egli, Gouiller Francis, Panthier Johanna.** *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2010. [www.coe.int/lang/fr]
- Byram, Michael** (coord). *La compétence interculturelle.* Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2003 /2005.
- Conseil de l'Europe.** *Cadre européen commun de références pour les langues.* Conseil de la coopération culturelle, Didier, Paris, 2001.
- Coste, Daniel ; Moore, Danièle ; Zarate, Geneviève.** *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen des langues vivantes : études préparatoires, version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage.* Strasbourg, France. Éditions du Conseil de l'Europe, 2009 [1997]. [www.coe.int/lang/fr]
- Demorgan, Jacques (dir.).** *Guide de l'interculturel en formation.* Retz, Paris, 1999.
- Elamé, Esoh ; David, Jean.** *L'éducation interculturelle pour un développement durable. Propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux.* Edition Publibook Université, Paris, 2008.
- Forestal, Chantal.** Pour une compétence éthique et déontologique en Didactique des langues-cultures. *Conférence pour l'AG de l'APLV du 09/12/2006*, Marseille. [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article582](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article582) consulté le 18 janvier 2015.
- Garcia, Laurence.** *Le français au Cap-Vert. Contribution à l'histoire de l'enseignement-apprentissage du français.* Préface de Louis Porcher. L'Harmattan, Paris, 2012.

- Hammer, Mitchell ; Bennett, Milton ; Wiseman, Richard.** Measuring intercultural sensitivity : The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27(4), 2003, pp. 421-443.
- Le Boterf, Guy.** *De la compétence à la navigation professionnelle*. L'Organisation, 3e éd., 1999.
- Ministério da educação de Cabo Verde.** *Revisão da Lei de Base do Sistema Educativo - LBSE*. Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio, Praia, 2010.
- Porcher, Louis.** *Études de linguistique appliquée N° 69*. Cité par Abdallah-Pretceille, Martine, in *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 1988, Hachette.
- Porcher, Louis.** L'enseignement de la civilisation. *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre 1994, n° 108, pp. 5-12.
- Ragoonaden, Karen.** La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CEFR et l'IDI. *Revue canadienne de linguistique appliquée, numéro hors-série* : 14,2, 2011, pp. 86-105.
- Soares, Filipa.** *La formation à l'autonomisation de l'enseignant de français en contexte lusophone : le cas du Cap-Vert*. Thèse de doctorat en sciences du langage, dir. Valérie Spaëth. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Paris, 2014.
- Steinbach, Marilyn.** Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 2012, vol. 47 N°2, pp.153-170.
- Weidmann-Koop, Marie-Christine.** *Acquisition et évaluation de la compétence culturelle : du contexte pédagogique au contexte professionnel*. Biennale n° 5 de l'éducation et de la formation. [www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/396.htm consulté le 10 février 2015]
- The Worldbank.** *World Development Indicators*. 2011. [<http://data.worldbank.org/indicator>, consulté en juin 2013]

*Annexe : Disciplines des plans d'études  
de la formation initiale des enseignants du secondaire*

Disciplines du plan d'études	
<b><u>1975-1986</u></b>	<p>Pas de formation initiale pour les professeurs de français de l'enseignement secondaire au Cap-Vert (depuis 1982 : <i>Formation bivalente français-portugais pour les professeurs de l'enseignement préparatoire au secondaire</i>)</p>
<b><u>1987-1999</u></b>	<p>Civilisation et littérature françaises, Didactique générale, didactique du FLE, Formation personnelle et sociale, Grammaire française, Histoire et philosophie de l'éducation, Introduction à la gestion scolaire, Introduction au développement curriculaire, Langue portugaise, Linguistique, Littérature comparée, Littérature francophone, Méthodologie du travail scientifique, Nouvelles technologies de l'information, Pratique et communication en Langue Française, Psychologie de l'apprentissage et de l'enseignement, Psychologie du développement, Sémiologie de l'audiovisuel, Sociolinguistique, Sociologie de l'éducation, Stylistique française, Stage pédagogique, Travail scientifique de Fin de Cursus (TFC)</p>

1999-2007  Maîtrise d'études françaises à l'ISE  (Praia Et Mindelo, au pôle ISE)	Compréhension écrite, Compréhension orale, Cultures francophones et capverdienne, Didactique du français langue étrangère, Français de Base, Stage pédagogique, Structure et fonctionnement du système éducatif capverdien, Formation personnelle et sociale, Histoire de la langue française, Histoire des pays francophones, Histoire et philosophie de l'éducation, Introduction à la gestion scolaire, Introduction au développement curriculaire, Introduction à la Sociolinguistique, Introduction aux Études Linguistiques, Introduction aux Études Littéraires, Portugais, Linguistique Française, Littérature Française, Littérature Francophone, Nouvelles technologies de l'information, Option (langue capverdienne ou organisation textuelle), Phonétique et phonologie du Français, Production écrite, Production orale, Psychologie du développement et de l'apprentissage, Sociolinguistique, Sociologie de l'éducation, TFC.
2007-2013  Maîtrise d'études françaises « Langues, littératures cultures » (filière « Enseignement »)  4 ans Uni-CV (ex-ISE) à Praia et Mindelo	Administration de l'éducation et de l'école, Culture capverdienne, Culture des pays francophones, Culture française, Cultures lusophones, Phonétique et phonologie du français, Français (B1 à C2), Introduction aux études de culture, Introduction aux études linguistiques, Introduction aux études littéraires, Langue capverdienne, Linguistique française Littérature française, Littérature francophone, Méthodologie de l'enseignement du FLE, Méthodologie du travail scientifique, Modèles et pratiques de la recherche en éducation, Parcours de littérature capverdienne, Portugais, Psychologie de l'éducation, Sociolinguistique, Sociologie de l'éducation, Théorie et développement curriculaire, Théorie et pratique de l'évaluation, Stage pédagogique, TFC.