

**L'EFFET DU PROGRAMME ERASMUS  
SUR LA SENSIBILITE INTERCULTURELLE  
DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUE :  
USAGE DU CARNET DE VOYAGE**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Halil ELİBOL**

**Eskişehir 2018**

**L'EFFET DU PROGRAMME ERASMUS SUR LA SENSIBILITE  
INTERCULTURELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUE : USAGE  
DU CARNET DE VOYAGE**

**Halil ELİBOL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Fransızca Öğretmenliği Programı/ Yabancı Diller Anabilim Dalı**

**Danışman: Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi**

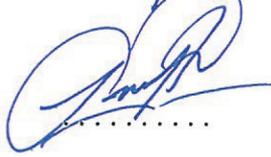
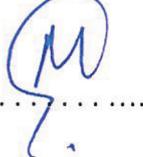
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Haziran 2018**

*Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1506E525 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.*

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Halil ELİBOL'un L'effet du Programme Erasmus Sur La Sensibilité Interculturelle Des Futurs Enseignants de Langue : Usage du Carnet de Voyage" (Erasmus Programının Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılıklarına Etkisi: Gezi Defteri Kullanımı)" başlıklı tezi 19.06.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye(Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ	
Üye	: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	
Üye	: Prof. Dr. Medine SİVRİ	

  
Prof.Dr. Handan DEVECİ  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Müdürü

## ÖZET

### ERASMUS PROGRAMININ YABANCI DİL ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARINA ETKİSİ : GEZİ DEFTERİ KULLANIMI

Halil ELİBOL

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2018

Danışman: Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Bu çalışmanın amacı Erasmus değişim programının ve Gezi defterinin yabancı dil öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık gelişimlerine olan etkisini incelemek ve Yabancı Diller Eğitimi bölümü öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin betimsel analizini yapmaktır. Bu çalışmanın evrenini 2015-2016 akademik yılı Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü öğrencileri arasında Erasmus programına katılan öğretmen adayları ile bu adaylarla aynı sınıfta programdan yararlanmayan adaylar oluşturmaktadır. Öğrencilere Chen ve Starosta'nın geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık ölçeği dönem başında ve dönem sonunda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; Erasmus programına katılmayan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyeleri dönem başında ve dönem sonunda yüksektir. Ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Erasmus değişim programına katılan fakat gezi defteri hazırlamayan öğrenciler duyarlılık seviyelerini yükseltmişlerdir ancak; gezi defteri yapan öğrencilerde herhangi bir yükselme görülmemiş aksine ufak da olsa bir düşüş yaşanmıştır. İki grubun ön test ve son testlerinin sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Erasmus ile yurtdışına giden 33 öğrenci ile gitmeyen 33 öğrencinin duyarlılık seviyeleri karşılaştırıldığında ise şu sonuçlar çıkmaktadır; 1.grup öğrencilerinin duyarlılık seviyeleri hem dönem başında hem de sonunda 2.gruba göre yüksektir. Ancak bu iki grubun ön test ve son test sonuçlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

**Anahtar Sözcükler :** Kültürlerarasılık Duyarlılığı, Gezi Defteri, Erasmus, Hareketlilik, Yabancı Dil Öğretmen Adayları.

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF THE ERASMUS PROGRAM ON THE INTERCULTURAL SENSITIVITY OF PROSPECTIVE LANGUAGE TEACHERS: USE OF THE TRAVEL BOOK

Halil ELİBOL

Department of Foreign Language Teaching, Program in French Language Teaching  
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2018 Supervisor:  
Assoc. Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ

The aim of this study is to examine the effect of Erasmus and travel book on intercultural sensitivity (IS) development of prospective language teachers and to make a descriptive analysis of foreign language department (FLD) students' IS levels. Variables in descriptive analysis; sex and division. The population of this study is composed of prospective teachers, participated in Erasmus during 2015-2016 academic year, of the FLD (English, French, German) in Anadolu University and their classmates. The IS Scale developed by Chen and Starosta was applied at the beginning and at the end of the semester. Findings of the research showed that students' IS levels who didn't attend Erasmus, are high at the beginning and at the end of the semester and there was a significant difference between pre-test and post-test results. Male students have a higher level of sensitivity, which is statistically significant only at the beginning of the semester. French language students have the highest scores. The students participated in Erasmus without travel book raised their sensitivity levels; there was no increase in the students prepared travel books. The results of pre-test and post-test of two groups are not statistically significant. When the sensitivity levels of 33 students (1st group) participated in Erasmus and 33 students who didn't (2nd group) were compared, findings show that the sensitivity levels of group 1 are higher at the beginning and at the end of the second semester. However, there is no statistically significant difference between the pre-test and post-test results of these two groups.

**Keywords:** Intercultural Sensibility, Travel Sketchbook, Erasmus, Mobility, Prospective Language Teachers.

## RESUME

### L'EFFET DU PROGRAMME ERASMUS SUR LA SENSIBILITE INTERCULTURELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUE : USAGE DU CARNET DE VOYAGE

Halil ELİBOL

Département de Langues Etrangères, Français Langue Étrangère  
Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Juin 2018  
Directrice : Maître de Conférence Dr Veda ASLIM YETİŞ

L'objectif de cette étude est d'examiner l'effet d'Erasmus et de carnet de voyage sur le développement de la sensibilité interculturelle (SI) des futurs enseignants de langues et de faire une analyse descriptive du niveau de SI des étudiants des départements de langues étrangères (DLE). Variables dans l'analyse descriptive ; sexe et département. La population de cette étude est composée de futurs enseignants ayant participé au programme Erasmus pendant l'année scolaire 2015-2016, du DLE (anglais, français, allemand) à l'Université Anadolu et leurs camarades de classe. L'échelle de la SI développée par Chen et Starosta a été appliquée au début et à la fin du semestre. Les résultats ont montré que le niveau de SI des étudiants d'Erasmus est élevé au début et à la fin du semestre et qu'il y avait une différence significative entre les résultats de prétest et de posttest. Les étudiants de langue française ont les meilleurs résultats. Les étudiants d'Erasmus sans carnet de voyage a augmenté leur niveau de sensibilité ; il n'y avait pas d'augmentation chez les apprenants ayant préparé un carnet de voyage. Les résultats du prétest et du posttest de deux groupes ne sont pas statistiquement significatifs. Quant aux résultats de l'analyse des niveaux de sensibilité de 33 étudiants (groupe1) ayant participé à Erasmus et 33 étudiants qui n'ont pas (groupe2), les résultats montrent que le niveau de sensibilité du groupe1 est plus élevé au début et à la fin du semestre. Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les résultats du prétest et posttest.

**Mots clés :** Sensibilité Interculturelle, Carnet de Voyage, Erasmus, Mobilité, Futurs Enseignants de Langues.

## REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement ma directrice de thèse, Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ d'avoir dirigé ma thèse avec beaucoup d'efforts et de patience. Ses qualités pédagogiques remarquables m'ont permis de profiter de ses connaissances et ont contribué à l'avancement de mon travail.

Je remercie également Prof. Dr. Medine SİVRİ et Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL qui ont accepté d'être membre du jury de cette thèse et dont les remarques et commentaires m'ont permis de corriger certaines erreurs et d'améliorer la compréhension de ce thèse.

Je voudrais aussi remercier tous les apprenants de FLE, ELT et DaF de l'Université Anadolu pour leur participation à la réalisation de ce travail.

Je tiens également remercier à ma chère compagne Sevgi pour sa patience, sa compréhension, sa joie et surtout son soutien constant dans les moments difficiles de mon travail.

Enfin, un très grand merci à toute ma famille et mes filles chéries Neva et Lucie qui m'ont gratifié de leur amour et fourni les motivations qui ont permis l'aboutissement de mes entreprises.

Halil ELİBOL  
Eskişehir 2018

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Halil Elibol

24/07/2018

## **STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES**

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Halil Elibol

## TABLE DE MATIERES

	<u>Page</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
RESUME.....	v
REMERCIEMENTS.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	vii
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES .....	viii
TABLE DE MATIERES.....	ix
LISTE DE TABLEAUX .....	xii
LISTE DE FIGURES .....	xiv
1. INTRODUCTION .....	1
1.1. Problématique.....	1
1.2. Objectif de la Recherche .....	10
1.3. Importance de la Recherche .....	11
1.4. Délimitations de l'Etude.....	12
1.5. Définitions.....	12
2. CADRE THEORIQUE .....	14
2.1. Définition des Concepts.....	14
2.1.1 Culture .....	14
2.1.1.1. Apparition des notions de « culture » et « civilisation » .....	14
2.1.1.2. Culture et collectivité .....	14
2.1.1.3. Un héritage vivant .....	15
2.1.2. Multiculturalisme et Interculturalité .....	16
2.1.2.1. Acculturation : le contact entre les cultures .....	16
2.1.2.2. Multiculturalisme .....	17
2.1.2.3. Interculturalité.....	18
2.1.3. La compétence interculturelle.....	20
2.1.3.1. Les enjeux liés à la compétence interculturelle.....	20
2.1.3.2. Différents modèles de compétence interculturelle.....	21

	<u>Page</u>
2.1.3.2.1. Définition et modèles .....	21
2.1.3.2.2. Le modèle de Byram.....	22
2.1.3.2.3. Le modèle de Bennett .....	24
2.1.3.2.4. Le modèle de Chen et Starosta .....	26
2.1.4. Sensibilité interculturelle.....	28
2.2. Culture et Didactique des Langues .....	30
2.2.1. Langue et culture .....	30
2.2.2. Culture et didactique des langues : Historique .....	31
2.2.2.1. Jusqu'au XIX <sup>e</sup> siècle.....	32
2.2.2.2. Méthode grammaire-traduction (traditionnelle : MT) : XIX <sup>e</sup> siècle .....	33
2.2.2.3. Le XX <sup>e</sup> siècle .....	33
2.2.2.3.1. Méthode directe (MD) .....	33
2.2.2.3.2. Méthode active (MA).....	34
2.2.2.3.4. Méthodologie audio-orale (MAO).....	34
2.2.2.3.5. Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) ....	34
2.2.2.3.6. L'approche communicative .....	35
2.2.2.4. Compétences culturelles et interculturelles dans le CECR .....	35
2.3. Mobilité.....	37
2.3.1. Définition et historique .....	37
2.3.2. Enjeux de la mobilité étudiante à l'échelle nationale et internationale.....	38
2.3.3. Enjeux de la mobilité étudiante à l'échelle individuelle .....	39
2.3.4. Apprentissages en mobilité.....	40
2.3.5. Outils pédagogiques pour la mobilité.....	42
2.3.5.1. Portfolio européen .....	42
2.3.5.2. Autobiographie des rencontres interculturelles .....	43
2.3.5.3. Journal de bord .....	44
2.3.5.4. Carnet de voyage .....	44
3. METHODOLOGIE.....	46
3.1. Méthode et Devis de l'Etude .....	46
3.2. Population et Echantillon de Travail.....	48

	<u>Page</u>
3.2.1. Population.....	48
3.2.2. Echantillon de travail.....	48
3.3. Les Outils de Collecte de Données.....	55
3.3.1. Echelle de sensibilité interculturelle.....	55
3.3.2. Le Carnet de voyage .....	56
3.4. Déroulement de l'Intervention .....	56
3.5. Analyse des Données.....	57
4. ANALYSE .....	59
4.1. Première Question de Recherche .....	59
4.1.1. Question de recherche 1.1. ....	63
4.1.2. Question de recherche 1.2. ....	65
4.2. Deuxième et Troisième Question de Recherche.....	67
4.2.1. Question de recherche 2.1. ....	68
4.2.2. Question de recherche 2.2. ....	70
4.2.3. Question de recherche 3.1. et 3.2 .....	71
4.3. Quatrième Question de Recherche .....	77
4.3.1. Question de recherche 4.1. ....	78
4.3.2. Question de recherche 4.2. ....	78
4.4. Cinquième Question de Recherche .....	79
4.4.1. Question de recherche 5.1. ....	80
4.4.2. Question de recherche 5.2. ....	81
5. CONCLUSION ET SUGGESTIONS .....	82
5.1. Conclusion.....	82
5.2. Suggestions pour d'Eventuelles Recherches .....	88
BIBLIOGRAPHIE .....	90
ANNEXES	
ÖZGEÇMİŞ	

## LISTE DE TABLEAUX

	<u>Page</u>
<b>Tableau 3. 1</b> Stratification en sous-ensembles homogènes .....	49
<b>Tableau 3. 2</b> Répartition du Groupe 1 .....	50
<b>Tableau 3. 3</b> Caractéristiques des apprenants du Groupe 1 .....	51
<b>Tableau 3. 4</b> Les apprenants du Groupe 2 .....	52
<b>Tableau 3. 5</b> Présentation de l'échantillon général et initial.....	54
<b>Tableau 4. 1</b> Moyennes obtenues au début de semestre (prétest).....	59
<b>Tableau 4. 2</b> Résultats de la Corrélacion de Pearson(prétest) .....	60
<b>Tableau 4. 3</b> Moyennes obtenues à la fin du semestre (posttest).....	61
<b>Tableau 4. 4</b> Résultats de la Corrélacion de Pearson(posttest).....	62
<b>Tableau 4. 5</b> Analyse du test t pour deux échantillons appariés.....	63
<b>Tableau 4. 6</b> Moyennes obtenues au début et à la fin du semestre.....	64
<b>Tableau 4. 7</b> Analyse du test t pour deux échantillons indépendants .....	64
<b>Tableau 4. 8</b> Moyennes obtenues par programmes .....	65
<b>Tableau 4. 9</b> Résultats de l'analyse d'Anova.....	66
<b>Tableau 4. 10</b> Résultats du test de comparaisons multiples de T2 de Tamhane.....	66
<b>Tableau 4. 11</b> Moyennes obtenues par le Groupe 1A.....	67
<b>Tableau 4. 12</b> L'analyse du test de classement de Wilcoxon du Groupe 1A .....	68
<b>Tableau 4. 13</b> Moyennes obtenues par le Groupe 1B .....	69
<b>Tableau 4. 14</b> L'analyse du test de classement de Wilcoxon du Groupe 1B.....	69
<b>Tableau 4. 15</b> Moyennes obtenues par les groupes 1A et 1B .....	70
<b>Tableau 4. 16</b> Résultats de l'analyse du test de Mann-Whitney-U.....	70
<b>Tableau 4. 17</b> L'analyse de Kendall's Tau-b du Groupe 1A(prétest).....	71
<b>Tableau 4. 18</b> L'analyse de Kendall's Tau-b du Groupe 1A(posttest) .....	72
<b>Tableau 4. 19</b> L'analyse du test de classement de Wilcoxon pour les dimensions .....	72
<b>Tableau 4. 20</b> L'analyse de Kendall's Tau-b du Groupe 1B(prétest).....	73
<b>Tableau 4. 21</b> L'analyse de Kendall's Tau-b du Groupe 1B(posttest) .....	74
<b>Tableau 4. 22</b> L'analyse du test de Test de classement de Wilcoxon.....	75
<b>Tableau 4. 23</b> L'analyse du test de Mann-Whitney-U pour le prétest.....	75
<b>Tableau 4. 24</b> L'analyse du test de Mann-Whitney-U pour le posttest .....	76
<b>Tableau 4. 25</b> Moyennes obtenues par les groupes 1 et 2 .....	77

	<u>Page</u>
<b>Tableau 4. 26</b> Analyse du test t pour deux échantillons appariés .....	78
<b>Tableau 4. 27</b> Analyse du test t pour échantillons indépendants .....	79
<b>Tableau 4. 28</b> Moyennes obtenues par les Groupes 1 et 2(dimensions).....	79
<b>Tableau 4. 29</b> Analyse du test t pour deux échantillons appariés du groupe 1 .....	80
<b>Tableau 4. 30</b> Analyse du test t pour deux échantillons appariés du groupe 2.....	81
<b>Tableau 4. 31</b> Analyse du test t pour échantillons indépendants (Groupe 1/2). .....	81

## LISTE DE FIGURES

	<u>Page</u>
<b>Figure 2.1.</b> Les objectifs de l'enseignement au début du XIX <sup>e</sup> siècle .....	32
<b>Figure 3.1</b> Schéma du modèle de recherche en fonction des 3 étapes .....	47

# 1. INTRODUCTION

## 1.1. Problématique

La culture et les aspects culturels ont toujours eu une place spécifique dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère car la langue et la culture coexistent et sont deux notions indissociables. Ceci tout d'abord parce que parmi toutes les autres caractéristiques de la culture (histoire, traditions, coutumes, musique, vision du monde...), la langue en est la caractéristique essentielle. C'est elle qui intervient comme marqueur d'appartenance d'un individu à telle ou telle société : elle fonde la culture. Mais en même temps, étant aussi « la modalité d'expression de la culture » (Abdallah-Preitceille, 1991, p. 306), c'est elle qui permet l'évolution, l'enrichissement de la culture en la transférant de génération en génération. C'est avec ce transfert que les nouvelles générations prennent conscience des aspects déjà existants de leur culture (valeurs matérielles et/ou spirituelles), les forgent, les œuvrent, les développent pour amplifier davantage ce capital humain qu'est la culture. Par exemple, l'analyse de documents, des écrits transcrits à une époque précise d'une société donnera des informations concernant les modes de vies, les croyances, les traditions ainsi que le vocabulaire (créé et employé) de cette société à l'époque donnée. Ainsi, tout en nourrissant la culture, la langue se nourrit de la culture qui vit, se développe et s'édifie via la langue. Selon André Jacquot, la culture :

a un rôle de conservation, d'expression, d'enseignement de la communauté qui vit par elle, et un rôle d'instrument de communication en fonction des besoins présents. C'est à travers cette double valeur de la langue que tout aspect de la vision du monde propre à une communauté pourra être saisi et apprécié quant à son impact sur la société. (1980, p. 311).

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la place de la culture, dont le rapport avec la langue a été justifié, a néanmoins varié en fonction des méthodologies de langues et en fonction du sens et des conceptions que ces dernières lui ont attribuées. Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'apprentissage de la culture dans l'enseignement des langues s'effectuait autour des grandes œuvres, des grands poètes, des grands classiques, car parmi les objectifs prenait place celui de créer des apprenants cultivés connaissant tous les aspects de la culture des élites de la langue cible. La visée essentielle de cet enseignement résidait dans la formation d'individus aptes à traduire les œuvres classiques de la langue cible à la langue maternelle, notamment dans les enseignements faisant usage de la méthodologie classique (grammaire-traduction). Cette

culture dite cultivée ou savante a par la suite perdu son influence pour céder sa place au concept de civilisation. Celui-ci comprenait l'ensemble des aspects qui caractérisent une société d'un point de vue anthropologique ou sociologique, comme les traditions ou les habitudes alimentaires.

Dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, où la globalisation a commencé à jeter ses premiers pas, la question de la pratique de la langue, de « parler » la langue, étant devenue le leitmotiv de la société et la motivation principale des individus afin de communiquer dans toute situation, de travailler, négocier avec les individus du pays cible, de voyager dans les pays cibles, la culture savante et la civilisation ont cédé cette fois leur place à la culture partagée/populaire qui a commencé à être considérée comme la clé permettant de mieux comprendre l'Autre ; ce qui s'est répercuté dans les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues de la méthodologie directe à la méthodologies SGAV.

Par la suite, le contexte de la construction européenne (de la CEE à l'UE) et l'émigration accrue vers l'Europe dans les années 1970 ont été un autre tournant pour le contexte de la didactique des langues car les politiques d'intégration mises en place pour les émigrés ont donné jour à un nouveau concept : à celui d'interculturalité, c'est-à-dire à la capacité d'un individu à comprendre l'Autre dans sa différence, à avoir soi-même du recul sur sa propre culture et à ne considérer aucune culture, y compris la sienne, comme une norme. Byram (2009, p. 7) la définit ainsi : « L'interculturalité désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, et à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu ». Il précise aussi que :

L'interculturalité implique d'être ouvert, intéressé, curieux à l'égard des membres d'autres cultures, en manifestant une empathie à leur égard, et d'utiliser cette conscience aiguisée de l'altérité pour entrer en relation et avoir des échanges avec des personnes autres, potentiellement pour agir ensemble en vue d'objectifs communs. L'interculturalité, enfin, implique l'aptitude à évaluer ses propres modèles de perception, de pensée, de sentiment et de comportement, afin de parvenir à une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de soi. Elle permet de jouer un rôle de médiation entre des individus de cultures différentes, d'expliquer et d'interpréter des points de vue différents (ibid.).

Dans les années 70, les pays d'accueil des migrants ont commencé à se pencher sur l'importance de cette notion qui « fit son entrée à l'école primaire dans les classes d'enfants migrants » (Windmüller, 2011, p. 20). L'objectif était d'« intégrer des groupes minoritaires [les immigrés] à un groupe culturel majoritaire [les individus du pays d'accueil], de renforcer l'image positive des étrangers et de faire prendre conscience au groupe dominant qu'il vivait dans une société multiculturelle et pluriethnique. » (Ibid.). En revanche cette notion d'interculturalité est restée peu usitée et mise de côté jusqu'au début des années 1990, période à laquelle son intégration, cette fois dans la didactique des langues étrangères, a commencé avec les travaux du Conseil de l'Europe qui ont abouti à la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECR) en 2001 et dont la notion de compétence interculturelle est devenue l'un des piliers.

Le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et [...] des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques.

C'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 10).

Par conséquent, la perspective actionnelle (PA), approche privilégiée par le CECR et se présentant comme un prolongement de l'approche communicative (AC), a placé l'interculturalité parmi ses principaux objectifs. Elle a joint aux quatre composantes/compétences (linguistique, référentielle, discursive, socio-culturelle) de la compétence de communication de l'AC, la compétence interculturelle (de communication) qui « exigerait des connaissances, des attitudes et des aptitudes particulières. » (Chaves et al., 2012, p. 16). C'est en accompagnant ces quatre composantes que la compétence de communication interculturelle permettrait ainsi une interaction plus efficace avec des personnes de cultures différentes, une communication mieux réussie avec l'Autre désormais « considéré comme un partenaire de statut identitaire et culture égal. » (ibid.). La compétence interculturelle est devenue donc une

des composantes de la compétence de communication et une compétence à part entière devant être acquis par les apprenants. Par conséquent, elle a également pris sa place en didactique des langues en tant que domaine de recherche et de réflexion basé sur le respect et la compréhension des cultures réciproques. Dans cet objectif, de nombreux chercheurs, et en particulier Byram (1997), Bennett (1993), Chen et Starosta (1996), se sont penchés sur les aspects essentiels de l'interculturalité afin de mettre au jour ceux de la compétence (de communication) interculturelle.

Pour Byram, interagir avec l'Autre est un processus assez complexe qui présuppose la coexistence de certaines attitudes, connaissances et habiletés. Son modèle de compétence interculturelle (de communication) est basé sur cinq composantes : les « savoirs », le « savoir-être », le « savoir-comprendre », le « savoir-apprendre/faire », le « savoir-s'engager » (Byram, 1997). Il ne s'agit pas d'acquérir la culture cible en plus de sa propre culture mais « d'accéder à un espace au-delà de chacune des cultures pour favoriser l'émergence d'une identité qui les transcende » (Byram cité par Pourhadi, 2012, p. 30) pour devenir un « locuteur et médiateur interculturel ». Cependant le modèle de Byram est critiqué pour être un système statique ne donnant pas la possibilité de mesurer le niveau d'habileté du locuteur-médiateur, le niveau de compétence interculturelle acquis par l'individu/l'apprenant.

Bennett propose un modèle linéaire et évolutif de la compétence interculturelle des individus qu'il nomme, lui, « sensibilité interculturelle » (Intercultural Sensitivity) et qu'il définit en tant que capacité d'un individu à se transformer du point de vue cognitif, affectif et comportemental en traversant divers stades de développement (Bennett, 1984). Son modèle hiérarchise les réactions des individus face aux différentes cultures en un continuum composé de six stades allant d'un pôle ethnocentrique (dénigrement, défense et minimisation) à un pôle ethnorelatif (acceptation, adaptation et intégration) (Bennett, 1993, p. 29). Par contre, bien que ce modèle permet de faire une évaluation du niveau des acquis des apprenants, il présente des lacunes notamment concernant son lien avec le développement des langues qui n'est pas très apparente (Liddicoat et al., 2003, p. 19) et très acceptable : « ce modèle semble lier très étroitement la maîtrise de langue à la sensibilité interculturelle. » (ibid., p. 20).

D'après Chen et Starosta (2000, p. 4), pour mesurer/évaluer le niveau d'habileté de la compétence interculturelle, il faudrait en premier lieu éclaircir les notions qui lui sont liées. Ils expliquent que la compétence interculturelle est composée de trois

éléments essentiels prenant chacun leur place à travers les dimensions cognitive, affective et comportementale. Ces éléments ou composantes, qui doivent être évalué(e)s individuellement pour réaliser une mesure de la compétence interculturelle et pour lesquelles des instruments de mesure ont été développés, sont: la conscience interculturelle (Intercultural Awareness), la sensibilité interculturelle (Intercultural Sensitivity) et l'habileté interculturelle (Intercultural Adroitness). Le premier concerne la dimension cognitive, le second concerne la dimension affective et le troisième concerne la dimension comportementale.

Les différentes composantes de la compétence interculturelle pour évaluer cette compétence entière peuvent donc être mesurées. Cependant, lorsque le CECR (2001, p. 84) est analysé il est vu que seule la « prise de conscience interculturelle » fait partie des compétences générales à acquérir, au même titre que la « culture générale » et les « savoirs socioculturels » et il n'est aucunement fait allusion aux deux autres éléments de la compétence interculturelle : la sensibilité interculturelle et l'habileté interculturelle.

Dans cette présente étude, parce que « en tant que dimension principale de la compétence interculturelle de communication, la sensibilité interculturelle a attiré une attention croissante dans différentes disciplines. » (Fritz et al., 2002, p. 165) et « qu'une attention accrue [a été] accordée à la sensibilité interculturelle dans la société multiculturelle et à travers la mondialisation tout au long des dernières décennies » (Chen et Starosta, 2000, p. 3), c'est sur cette composante affective, et plus exactement, sur le moyen de la développer que nous nous focaliserons. Par ailleurs, une autre motivation portée à l'égard de cette composante s'explique par le fait qu'elle est difficilement enseignable au sein de la classe de langue au contraire de la conscience interculturelle puisqu'enseigner des contenus, des conventions culturelles en même temps que des contenus linguistiques est déjà et depuis toujours un des enjeux de la didactique des langues-cultures et parmi les devoirs des enseignants de langue. Enfin, il va de soi que l'acquisition d'un bon niveau/d'un niveau convenable de sensibilité interculturelle engendrera un meilleur niveau d'habileté interculturelle : en effet, un individu habile à « comprendre, apprécier et accepter les différences entre les cultures. [=sensibilité interculturelle] » (Chen et Starosta, 1998, p. 28) sera plus apte « à achever la tâche donnée et à atteindre les objectifs communicatifs lors des interactions interculturelles. [=habileté interculturelle] » (Chen et Starosta, 1996, p. 367).

Pour développer la sensibilité interculturelle, différents moyens peuvent être mis en œuvre. On peut opposer ici deux modes d'apprentissage : l'apprentissage formel, en classe de langue, avec des contenus déterminés à l'avance, et l'apprentissage informel via le vécu interculturel des apprenants. Dans ce dernier cas la mobilité peut être une bonne situation pour vivre des émotions positives ou négatives liées à l'expérience interculturelle, pour faire évoluer la dimension affective par l'intermédiaire des expériences de mobilité chez l'individu, qui est dans notre contexte l'apprenant de langue futur enseignant de langue étrangère. Ainsi dans notre recherche, l'objet de notre étude sera l'évaluation de la sensibilité interculturelle chez les apprenants de langue en mobilité. Nous aurons recours pour ceci à l'instrument de mesure de la sensibilité interculturelle (Intercultural Sensivity Scale=ISS) élaboré par Chen et Starosta (2000) car cette échelle a déjà été l'objet de plusieurs études dans différents contextes et milieux culturels (Fritz, et al., 2002 ; Fritz et al., 2005 ; Peng 2006 ; West, 2009 ; Del Villar, 2010 ; Tamam, 2010 ; Üstun, 2011).

La mobilité, en permettant aux apprenants de se sensibiliser aux différences culturelles, de rencontrer l'Autre et de réfléchir sur leur propre culture, peut être considérée comme un moyen de développer la sensibilité interculturelle car le développement de la sensibilité interculturelle ne peut se limiter aux travaux effectués en classe sans entrer en interaction avec l'Autre. L'apprenant a besoin de communiquer et d'entrer en interaction avec l'Autre afin de pouvoir devenir entièrement sensible aux différences culturelles. Dans le but de promouvoir le dialogue et la communication interculturelle au sein de l'Europe, la Commission Européenne propose des programmes de mobilité qui ont notamment pour objectifs spécifiques de renforcer le dialogue interculturel et le respect à l'égard des autres peuples et cultures. « La mobilité permet le développement d'une conscience européenne au travers d'une meilleure connaissance de l'autre par la découverte de nouvelles réalités culturelles et sociales. » (Commission Européenne, 1996, citée par Gohard-Radenkovic, 2006, p. 83). La mobilité européenne n'est pas chargée seulement d'une mission linguistique mais aussi d'une mission culturelle. Les étudiants qui participent à la mobilité reviennent dans leur pays en ayant pris conscience de la dimension internationale du monde et en se portant davantage à distance de l'ethnocentrisme. La plupart d'entre eux apprennent à accepter l'Autre dans sa différence (Anquetil et Molinié, 2008). L'échange universitaire ouvre de nouveaux

horizons aux étudiants en leur offrant la possibilité de libre circulation au sein des pays qui participent aux programmes de mobilité européenne.

Afin de renforcer l'efficacité des programmes de mobilité et de permettre aux étudiants d'enregistrer leurs vécus pendant la mobilité, les principaux outils pédagogiques proposés sont le Portfolio Européen, l'Autobiographie des Rencontres Interculturelles et le Carnet de Voyage.

Le premier outil européen incitant les apprenants à enregistrer leurs expériences linguistiques et culturelles est le Portfolio Européen. « Le projet d'un Portfolio (Portefeuille européen des langues) permettant à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière va bien dans ce sens. » (Conseil de l'Europe 2001, p. 133). Il s'agit d'un outil qui permet à l'apprenant de créer un dossier dans lequel se trouvent ses expériences linguistiques et culturelles. Il est conçu principalement pour le registre du développement linguistique de l'apprenant et même s'il existe une rubrique pour les rencontres interculturelles, les points concernant les compétences interculturelles ont une place réduite. Le portfolio propose à l'apprenant de « suspendre son jugement, de s'entraîner à l'empathie pour atteindre un état de conscience qui joint à l'acquisition d'un bagage informationnel minimal sur les cultures étrangères permettrait de dominer des réactions envisagées a priori comme négatives face à la différence. » (Anquetil, 2006, p. 160).

Le second outil proposé par le Conseil de l'Europe est l'Autobiographie des Rencontres Interculturelles, dont l'objectif principal est de permettre aux apprenants de sauvegarder tous les moments et toutes les rencontres qu'ils ont vécus après la rencontre de l'Autre en mobilité ou dans son pays et donc, il n'est pas seulement conçu pour la mobilité de l'individu lui-même. L'outil en question est composé d'une série de questions qui encadre l'utilisateur afin de le faire réfléchir sur la rencontre avec l'autre et auxquelles il est libre de répondre ou non. Toutes ces questions l'amènent à analyser l'expérience choisie. Il ne s'agit pas seulement d'un recueil d'expériences vécues dans un autre pays, l'apprenant peut aussi évoquer la rencontre avec une personne d'une autre culture qu'il a faite dans son pays. Son plus grand défaut est qu'il ne donne pas beaucoup place à la créativité car l'apprenant se contente de répondre à des questions toutes prêtes.

Le troisième outil qui permet une autonomie de production est un genre littéraire : il s'agit du Carnet de voyage désigné comme outil de référence pour la mobilité en 2011

par la Commission européenne. Pouvant être constitué de textes, d'images, de documents, ou de tout autre matériel selon la volonté de l'utilisateur, l'apprenant en mobilité y évoque ses rencontres, ses sentiments, ses impressions, ses expériences, les odeurs, les paysages, les sensations. La consignation des vécus lui permet alors de porter meilleure réflexion sur son expérience : l'apprenant réfléchit et fait en continuité un bilan de son expérience, exprime sa créativité. Le carnet devient donc le principal témoin du séjour de mobilité de l'apprenant. C'est un outil à la fois pédagogique et artistique renfermant l'image et le texte afin de forger un regard sensible sur l'Autre.

Ainsi en tenant compte des faits que :

- L'acquisition de la compétence interculturelle a trouvé sa place dans le programme de l'enseignement des langues étrangères (notamment en Europe avec le CECR) ;
- La sensibilité interculturelle est reconnue comme le pilier, l'élément essentielle de la compétence interculturelle ;
- La mobilité semble être le moyen idéal pour le développement de la sensibilité interculturelle car elle permet à l'apprenant d'entrer directement en contact avec l'Autre.
- Le carnet de voyage se présente comme le meilleur outil pour renforcer l'efficacité des programmes de mobilité en permettant de consigner les vécus, les rencontres, les sentiments, les échanges, les moments forts lors de la mobilité et donc de rapporter tout ce qui touche à la dimension affective qu'est la sensibilité interculturelle ;

L'objectif de notre recherche consiste à analyser l'influence du programme de mobilité Erasmus (programme conçu pour la mobilité universitaire) et du carnet de voyage sur le développement de la sensibilité interculturelle chez les futurs enseignants de langues étrangères auxquels il est désormais exigé d'être plus sensibles aux différences culturelles, sans préjugé envers l'Autre afin de pouvoir développer chez les apprenants sous leur tutelle un sentiment positif envers les autres cultures, de les sensibiliser aux différences culturelles et d'accepter l'Autre dans sa différence tout en leur apprenant à tenir compte des réalités et valeurs de leur propre culture.

Dans cette optique, il a été administré, avant et après la mobilité, l'échelle de sensibilité interculturelle (ISS) développée par Chen et Starosta à deux groupes de

futurs enseignants d'allemand, d'anglais et de français langue étrangère lors du second semestre de l'année scolaire 2015-2016. Le premier groupe de 33 apprenants (Groupe 1) est constitué de futurs enseignants de langue étrangère partis en Erasmus pour un semestre ; le second groupe (Groupe 2) de 33 apprenants (également de futurs enseignants de langue étrangère) n'ayant pas profité de la mobilité mais ayant continué leur cursus universitaire lors du même semestre. Les individus de ce Groupe 2 ont été désignés de façon à représenter des similitudes avec les individus du Groupe 1 ; c'est pourquoi certains paramètres tels l'âge, le sexe, le programme, des caractéristiques personnelles (avoir vécu auparavant à l'étranger par exemple) ont été retenus. La variable sexe a expressément été retenue du fait que celle-ci est l'une des variables qui influence le degré de sensibilité interculturelle (Demircioğlu & Çakır, 2016, p. 2) mais aussi du fait que généralement « les filles montrent une plus grande sensibilité interculturelle que les garçons » (ibid.) mais qu'en même temps un grand nombre de recherches montrent le contraire ou aucune relation entre le sexe et le niveau de sensibilité (Del Villar, 2010 ; Mirzaei & Forouzandeh, 2013 ; Morales, 2017). Ainsi, en fonction de différentes variables, il a été procédé à une comparaison du développement de sensibilité interculturelle entre les futurs enseignants partis en Erasmus et ceux n'ayant pas profité de la mobilité mais présentant un profil similaire. Par ailleurs, afin de connaître l'impact des carnets de voyage sur le développement de la sensibilité interculturelle, le Groupe 1 a été divisé en deux : le Groupe 1A, composé d'apprenants partis en Erasmus et le Groupe 1B, composé d'apprenants partis en Erasmus et ayant préparé un carnet de voyage lors de leur séjour. La préparation des carnets étant basée sur le principe de volontariat, parmi les 33 apprenants en Erasmus, seuls 13 ont pris part dans le Groupe 1B.

Hormis cela, dans l'optique de présenter le développement de la sensibilité interculturelle des apprenants de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années (seules classes autorisées à profiter de la mobilité Erasmus) des trois programmes de langue étrangère de la Faculté d'Education, l'échelle de Chen et Starosta a été aussi administrée à 203 apprenants d'Allemand, d'Anglais et de Français langue étrangère au début et à la fin du même semestre. Les 33 individus du Groupe 1 n'ont pas participé à la partie de cette étude ayant pour seul objectif d'apporter des informations annexes concernant le degré d'acquisition de la sensibilité interculturelle à travers un plus grand nombre de futurs enseignants de langue suivant seulement leur cursus universitaire.

## 1.2. Objectif de la Recherche

Le premier objectif de cette recherche est de voir le rôle que joue le programme Erasmus ainsi que le carnet de voyage sur le développement de la sensibilité interculturelle chez les futurs enseignants de langue étrangère. Il sera également présenté le développement de la sensibilité interculturelle chez des futurs enseignants de langue étrangère ne profitant ni d'Erasmus ni du carnet de voyage mais suivant seulement leur cursus universitaire. Dans ces objectifs, les questions auxquelles il sera tenté de répondre

Dans le cadre des futurs enseignants de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années suivant seulement le programme habituel :

1. Quel est leur degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre ?
  - 1.1. Quel est le degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre selon le sexe?
  - 1.2. Quel est le degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre selon les programmes (Daf-ELT-FLE)?

Dans le cadre des futurs enseignants ayant participé au programme Erasmus (Groupe 1A) et ayant préparé un carnet de voyage (Groupe 1B) :

2. Quel est leur degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin de la mobilité ?
  - 2.1. Existe-t-il une différence significative intra-groupe ?
  - 2.2. Existe-t-il une différence significative entre les groupes 1A et 1B ?
3. Quel est leur degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin de la mobilité au niveau des cinq dimensions de l'échelle de sensibilité interculturelle qui sont : Engagement/ Respect face aux différences culturelles/ Confiance en soi/ Plaisir/ Attention ?
  - 3.1. Existe-t-il une différence significative intra-groupe ?
  - 3.2. Existe-t-il une différence significative entre les groupes ?

Dans le cadre des futurs enseignants ayant participé au programme Erasmus [avec carnet de voyage ou sans] (Groupe 1) et des 33 futurs enseignants ayant seulement suivi leur cursus universitaire (Groupe 2) :

4. Quel est leur degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin de la mobilité/du semestre ?
  - 4.1. Existe-t-il une différence significative intra-groupe ?
  - 4.2. Existe-t-il une différence significative entre les groupes 1 et 2 ?
5. Quel est leur degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin de la mobilité/du semestre au niveau des cinq dimensions de l'échelle de sensibilité interculturelle qui sont : Engagement/ Respect face aux différences culturelles/ Confiance en soi/ Plaisir/ Attention ??
  - 5.1. Existe-t-il une différence significative intra-groupe ?
  - 5.2. Existe-t-il une différence significative entre les groupes 1 et 2?

### **1.3. Importance de la Recherche**

La deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle a été marquée par les flux d'immigration vers les pays occidentaux, notamment en Europe. Ce phénomène de société a indéniablement orienté les politiques des pays hôtes. Le terme interculturelité a fait son apparition dans le programme d'enseignement à partir des années 70, notamment dans les pays ayant reçu des immigrants. Mais il est resté encore peu usité jusqu'aux travaux du Conseil de l'Europe qui ont abouti en 2001. Avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), la compétence interculturelle est devenue l'un des piliers de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De plus, la perspective actionnelle, approche privilégiée par le CECRL, a placé la compétence interculturelle parmi les compétences à faire acquérir aux apprenants de langues étrangères. C'est pourquoi les manuels de langues étrangères conçus selon les principes du CECRL ont inséré des activités incitant l'apprenant à découvrir sa propre culture et à entrer en interaction avec l'Autre dans ses différences. De même, les programmes de mobilité ont intégré dans leurs objectifs de promouvoir le dialogue interculturel en donnant à l'apprenant la possibilité d'entrer en interaction avec l'Autre. Dans le but d'augmenter l'efficacité des programmes de mobilité, plusieurs outils pédagogiques ont été mis à disposition des apprenants : le portfolio des langues, la biographie des rencontres interculturelles, le carnet de voyage...

Quand nous nous penchons sur les recherches faites, nous constatons que plusieurs travaux ont été effectués concernant la motivation de la mobilité étudiante et concernant l'impact de cette mobilité et des outils pédagogiques cités sur la compétence

interculturelle. Tel celui de Papatsiba (2003, citée par Anquetil, 2006, p. 63), de Martineau (1995, citée par Anquetil, 2006, p. 64), de Paganini-Rainaud (1998, citée par Anquetil, 2006, p. 65). Cependant aucun ne s'est penché sur la question de la sensibilité interculturelle et sur son niveau d'acquisition dans le cadre de la mobilité étudiante.

Dans notre recherche, du fait que les individus qui développent leur sensibilité à l'égard des autres cultures « acquièrent nécessairement les connaissances, les attitudes et les compétences à communiquer de façon efficace lors de rencontres interculturelles variées. » (Matveev et Merz, p.141), c'est l'impact du programme de mobilité Erasmus et du carnet de voyage (désigné comme un outil de référence pour la mobilité) sur le développement de la sensibilité interculturelle (une des trois dimensions de la compétence interculturelle) qui a été analysé. Avec une échelle de mesure nous pensons que nous aurons la possibilité d'évaluer plus concrètement le développement de la sensibilité interculturelle chez les apprenants en mobilité.

#### **1.4. Délimitations de l'Etude**

L'interprétation et la généralisation des résultats collectés pour cette étude :

- sont valables pour la population de cette étude ;
- sont limitées aux réponses données à l'échelle par les apprenants constituant l'échantillon de l'étude ;
- sont limitées aux carnets de voyage préparés par 11 apprenants de langues étrangères des programmes d'Allemand Langue Etrangère (ALE), d'Anglais Langue Etrangère (ANLE) et de Français Langue Etrangère (FLE).

#### **1.5. Définitions**

**Culture:** « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (Unesco, 1982, p. 1)

**Interculturalité :** « la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement

considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu. »  
(Byram, 2009, p. 7)

**Compétence Interculturelle :** « la capacité à exécuter de manière efficace et appropriée les comportements de communication qui négocient l'identité ou les identités culturelles de chacun dans un milieu culturellement varié » (Chen et Starosta, 1998, p. 28)

**Sensibilité Interculturelle :** « capacité d'un individu à développer une émotion positive vers la compréhension et l'appréciation des différences culturelles qui favorise un comportement approprié et effectif dans une communication interculturelle. » (Chen, 2014, p. 20)

**Mobilité :** « changement de lieu de résidence ou d'activité économique »  
(Larousse, 2016).

**Erasmus :** Programme d'échange d'étudiants et d'enseignants mis en place par L'Union Européenne entre les universités et les grandes écoles européennes.

**Carnet de Voyage :** le carnet de voyage est le travail subjectif de l'apprenant dans lequel il évoque ses rencontres, ses sentiments, ses impressions, ses expériences en mobilité.

**Futurs Enseignants de Langues :** Les étudiants dans les programmes d'allemand, d'anglais et de français langue étrangère de l'Université Anadolu, qui se destinent à devenir enseignants de langues dans les écoles du premier degré, dans l'enseignement secondaire et universitaire en Turquie.

## **2. CADRE THEORIQUE**

### **2.1. Définition des Concepts**

#### **2.1.1 Culture**

Nous commencerons par définir ici le terme de « culture » et retracer l'historique de son utilisation. En effet ce mot, bien qu'utilisé et compris par tout le monde, a pu recouvrir des concepts assez différents dans l'histoire et selon les auteurs.

##### ***2.1.1.1. Apparition des notions de « culture » et « civilisation »***

Issu du mot latin *cultura*, le mot « culture » était utilisé au XVI<sup>e</sup> siècle au sens propre pour désigner le soin apporté aux champs. C'est vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle que l'on a commencé à lui accorder un sens figuré qui signifiait l'ensemble des savoirs et des connaissances : culture des arts, culture des lettres... Désignant au début l'action d'instruire, le mot est passé ensuite au sens d'état de l'esprit par l'instruction. Cette notion était associée aux idées de progrès, d'évolution, d'éducation et de raison.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle est apparue la notion de « civilisation », qui désignait l'affinement des mœurs. Les deux concepts sont alors très proches mais pas équivalents : la culture désignait le progrès individuel et la civilisation le progrès collectif (Cuhe, 2004).

C'est à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que le concept de culture a commencé à intéresser les sciences humaines et en premier lieu la sociologie et l'ethnologie. L'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor, en 1871, a suggéré la première définition de la culture en utilisant une approche anthropologique :

Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société (Tylor, 1871, cité par Cuhe, 2004, p. 16).

Selon Tylor, la culture n'était pas innée mais acquise et il utilisait indifféremment les mots « culture » et « civilisation ».

##### ***2.1.1.2. Culture et collectivité***

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le concept de culture s'est enrichi en intégrant dans sa définition une dimension collective. La culture désignait aussi un ensemble des caractères propres

à une communauté : culture française, culture allemande ; cette nouvelle dimension annexée restait toute de même controversée (Cuche, 2004). Plusieurs scientifiques ont tenté de la définir. Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn (1952) ont recensé 164 définitions différentes du terme « culture » dans leur ouvrage intitulé « Culture : A Critical Review of Concepts and Définitions ».

Les anthropologues ont associé la notion de « culture » et le rattachement à un groupe social. Ainsi Franz Boas (1930, p. 79) définit la culture en utilisant les mots « groupe » et « communauté » : « La culture regroupe toutes les manifestations des habitudes sociales d'une communauté, les réactions d'un individu affecté par les habitudes du groupe dans lequel il vit et les produits des activités humaines déterminées par ces habitudes » (cité par Kroeber et Kluckhohn, 1952, p. 43).

De même, l'anthropologue américain Robert Redfield définissait la culture comme un « ensemble intégré et traditionnel de manières d'agir, de penser et de sentir qui donne son caractère au groupe social » (Redfield, 1962, cité par Perrinau, 1975, p. 948). Quant à Claude Lévi-Strauss (1968, p. 17), il considère la culture comme « un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion ». Il explique ainsi que tous les éléments qui forment la culture cherchent à montrer certains aspects de la vie physique et sociale d'une société, d'une communauté.

Pour Rocher (2010, p. 109), la culture est un ensemble « de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière. ».

Porcher (1986, p. 12) remarque ainsi que « pour comprendre une société et ses membres, il faut être en mesure de repérer les systèmes de classement, de percevoir leurs lois de fonctionnement, leurs régularités, leur logique sociale ». Ces différentes définitions montrent que la culture est un élément essentiel d'analyse des groupes sociaux.

### ***2.1.1.3. Un héritage vivant***

Nous avons vu que la culture est un concept qui couvre tous les éléments symboliques et objectifs acquis et partagés par un groupe social dans lequel elle existe. C'est aussi la définition qu'en donne l'UNESCO (1982, p. 1) :

La culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.

De ce fait, l'UNESCO reconnaît à la culture un rôle de premier plan dans l'histoire de l'humanité : « force est de constater que la culture a le pouvoir de transformer les sociétés. Ses diverses manifestations [...] enrichissent tous les aspects de notre vie quotidienne d'innombrables façons » (http-1)

La culture est vivante et évolue au fil du temps. Elle est à la fois le produit et la productrice de la société : produit, car elle découle de la société à laquelle elle est liée, et productrice car elle assure sa cohésion et sa continuité. C'est un héritage écrit ou oral, transmis à chaque génération. « La culture d'une société est la façon de vivre de ses membres ; l'ensemble des idées et des habitudes qu'ils apprennent, partagent et transmettent de génération en génération » (Linton, 1945, p.32). Carrier (1987, p. 13) précise que l'individu, en s'identifiant à un groupe, une nation ou une communauté, acquiert la manière de penser typique de cette culture transmise de génération en génération.

## **2.1.2. Multiculturalisme et Interculturalité**

### ***2.1.2.1. Acculturation : le contact entre les cultures***

Alors qu'historiquement on pouvait rattacher une culture donnée à une société donnée, le XX<sup>e</sup> siècle a connu une évolution notable de cette situation : nos sociétés actuelles sont caractérisées par le fait que plusieurs cultures y coexistent, du fait notamment de la mondialisation et des nombreuses migrations qui en résultent. Les ethnologues se sont donc penchés sur les phénomènes de contacts entre les cultures, c'est-à-dire l'acculturation. Bien souvent, les cultures en contact ont un rapport inégal : généralement la communauté migrante est minoritaire et la société d'accueil majoritaire.

John Berry (1997, p. 10) s'est penché sur les changements individuels liés à l'acculturation, définissant quatre situations, selon que le migrant participe ou non à la vie sociale de la région d'accueil et selon qu'il désire ou non garder sa propre identité culturelle : il peut alors y avoir « intégration », « séparation », « assimilation » ou « marginalisation ».

Bourhis et al. (1997) intègrent à cette vision une dimension interactive ; en effet les relations ne résultent pas seulement de l'attitude des migrants mais aussi de celle de leur société d'accueil. La conjugaison de ces deux attitudes déterminera des relations « consensuelles », « problématiques » ou « conflictuelles ». Bourhis et al. (ibid.) décrivent plusieurs idéologies qui peuvent définir la politique du gouvernement de la société d'accueil face aux communautés migrantes : l'idéologie pluraliste, l'idéologie civique, l'idéologie assimilationniste et l'idéologie ethniste . Elles forment en fait un continuum entre la reconnaissance de la multiculturalité de la population et la séparation radicale des communautés.

### ***2.1.2.2. Multiculturalisme***

Le concept de multiculturalisme correspond à l'idéologie pluraliste que nous venons d'évoquer. Le dictionnaire Larousse (2016) en donne la définition suivante : le multiculturalisme est la « coexistence de plusieurs cultures, souvent encouragée par une politique volontariste ».

Les flux d'immigration vers les Etats-Unis ont fait émerger de nouvelles politiques culturelles au XX<sup>e</sup> siècle. Ce pays appliquait au début du XX<sup>e</sup> siècle une politique d'assimilation des cultures appelée « anglo-américanisation » qui impliquait de créer une nation anglo-américaine en assimilant les immigrants. Puis l'idée de « melting pot », qui visait à créer une identité américaine tout en ignorant le pluralisme culturel, a émergé ; mais l'idée de créer une identité américaine et une seule culture américaine n'a pas abouti aux résultats escomptés. Les citoyens américains issus de l'immigration n'étaient pas satisfaits car les inégalités persistaient, et ils ont exprimé des revendications notamment sur les droits sociaux et civiques, qui ont marqué les années 1960 : l'idée du « melting pot » a ainsi été remise en question.

Suivant l'exemple américain, le Canada aussi a révisé sa politique d'intégration des immigrés et c'est ainsi que le multiculturalisme a fait son apparition au Canada et aux Etats-Unis. Les minorités luttaient pour être reconnues et pour « pousser les sociétés autochtones à une plus grande ouverture » (Fitzi, 2012, p. 133). Il s'agit de coexistence des groupes minoritaires et majoritaires dans la même société sans qu'il y ait une idée d'infériorité ou de supériorité de l'un envers l'autre.

Kallen (1982, cité par Baril, 2008, p. 8) oppose « melting pot » et multiculturalisme, grâce auquel « chaque communauté ethnique jouit d'une complétude

institutionnelle et la différence culturelle (le pluralisme culturel) est préservée grâce à des institutions ethniques distinctes (le pluralisme institutionnel) »

La Société américaine de psychologie (APA, 2003, p. 11) définit le multiculturalisme en décrivant ses implications pour toutes les minorités et pas seulement les groupes ethniques. Le multiculturalisme

[...] reconnaît l'ampleur étendue des dimensions de race, d'ethnicité, de langue, d'orientation sexuelle, de sexe, d'âge, de handicap, de la classe sociale, d'éducation, d'orientation religieuse ou spirituelle, et d'autres dimensions culturelles. Tous ces éléments sont des aspects essentiels de l'identité ethnique/raciale et personnelle d'un individu [...].

Considérant le multiculturalisme comme un ensemble de valeurs sociales, Isajiw (1981, cité par Baril, 2012, p. 15) définit ainsi ses caractéristiques : Le multiculturalisme « accorde une reconnaissance positive à l'identité collective de tous les groupes ethniques, peut légitimer plusieurs identités et peut être institutionnalisé comme une valeur politique. »

Selon Benichou le multiculturalisme est « l'expression d'une reconnaissance explicite du soubassement pluriel de la société dont le propos est indéniablement et nouvellement porteur. » (2006, p. 12).

Le multiculturalisme est une idéologie présente dans beaucoup de sociétés, notamment les sociétés occidentales. La cohésion entre des cultures qui coexistent et se respectent mutuellement est assurée avec tout d'abord la volonté des citoyens, une politique de reconnaissance de la pluralité culturelle, de valeurs et aussi de normes de la société. Byram (2009, p. 5) souligne qu'« une société multiculturelle [...] n'est pas un patchwork où se juxtaposeraient des identités culturelles fixes, mais un entrecroisement de réseaux et d'identifications, à la fois situés, contestés, dynamiques et fluides, et qui sont étroitement liés à un contexte spécifique ». Les sociétés actuelles sont donc plus hétérogènes et ouvertes que celles d'antan notamment parce que la technologie, la mondialisation, la mobilité des individus au sein de leur pays ou vers l'étranger ont favorisé les rencontres et les échanges.

### ***2.1.2.3. Interculturalité***

C'est l'importance de ces échanges qui a fait émerger un nouveau concept, l'interculturalité. Le préfixe « inter » indique une corrélation, un échange réciproque et

non unidirectionnel. L'interculturalité relève d'une démarche active et non pas d'un constat de coexistence de cultures :

Le multiculturel émerge quand des rencontres entre porteurs de systèmes différents produisent des effets spontanés dans lesquels on n'intervient pas. On parlera, par contre, d'interculturel lorsqu'apparaît la préoccupation de réguler les relations entre ces porteurs, au minimum pour réduire les effets fâcheux de la rencontre ou mieux pour les faire profiter de ses avantages supposés (Camilleri, 1993, p. 34).

Meunier (2007, p. 6) fait remonter la naissance du concept d'interculturalité aux années 1970 en France, dans un contexte de vagues migratoires importantes. Les pédagogues français, pour encourager la réussite scolaire des enfants issus des migrations, cherchent non seulement à valoriser la diversité culturelle mais aussi à développer des dispositifs qui permettent de la faire passer du statut d'obstacle à celui de source d'enrichissement mutuel : c'est la pédagogie interculturelle. Ainsi, Abdallah-Preteille (1992, p. 36) souligne que la notion d'interculturel fait appel à une « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle. ».

D'après Byram (2009, p. 7) l'interculturalité est une caractéristique individuelle : il s'agit de « la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu ». C'est une qualité qui peut se développer et nécessite à la fois une ouverture sur les autres cultures et du recul sur soi-même : dans le comportement envers l'autre, il faut « être ouvert, intéressé, curieux à l'égard des membres d'autres cultures, en manifestant une empathie à leur égard », (ibid.) et dans le même temps il faut travailler sur soi, « évaluer ses propres modèles de perception, de pensée, de sentiment et de comportement, afin de parvenir à une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de soi » (ibid.).

Grâce à cette capacité, l'individu va pouvoir devenir un « médiateur » entre des personnes de cultures différentes, sans pour autant s'identifier à un autre groupe culturel ou adopter les pratiques culturelles de l'autre groupe. L'objectif est d'« entrer en relation et avoir des échanges avec des personnes autres, potentiellement pour agir ensemble en vue d'objectifs communs » (Byram, 2009, p. 7).

L'interculturalité change l'individu en le faisant remettre en question sa vision de l'autre et les stéréotypes qu'il s'est construits : elle « met en cause l'ancienne modalité de

gestion du rapport similitudes-différences [...], ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation » (Vinsonneau, 2002, p. 60).

Abdallah-Preteceille (2013, p. 45) envisage l'interculturalité de façon légèrement différente : pour elle, l'interculturalité caractérise non pas les individus mais leurs relations :

Le préfixe « inter » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend ni des caractéristiques d'autrui ni des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui.

Elle alerte aussi sur le risque de définir l'autre sur la seule base de sa culture, perçue comme différente : « On ne peut définir autrui en lui attribuant d'autorité des caractéristiques d'un groupe culturel défini hypothétiquement, voire arbitrairement. On ne peut connaître autrui sans [...] lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet » (ibid, p. 60). Pour elle, dans la rencontre interculturelle, nous devons chercher à « apprendre la rencontre et non pas [...] la culture de l'Autre ; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel » (ibid, p. 60).

### **2.1.3. La compétence interculturelle**

#### ***2.1.3.1. Les enjeux liés à la compétence interculturelle***

Nous avons vu que le concept d'interculturalité est né en réponse à la globalisation et à l'augmentation des contacts entre les cultures. Ces contacts peuvent mener à des malentendus, voire des conflits :

Les différences culturelles créent une distorsion dans le modèle classique de la communication interpersonnelle : le message envoyé par l'émetteur est interprété par le récepteur selon ses propres codes culturels, ce qui modifie le sens du message. Bref, le message reçu ne correspond pas à ce que l'émetteur avait pour objectif de dire (Bartel-Radic, 2009, p. 12).

Les pays occidentaux notamment ont un double défi : limiter les risques de conflits au sein de leur pays où se côtoient la culture nationale et celle des nouveaux migrants, mais aussi augmenter les échanges commerciaux avec leurs partenaires internationaux. Cela les a amenés à rechercher une capacité nouvelle chez les individus

afin de répondre à ces défis. C'est dans ce contexte qu'est apparue la notion de compétence interculturelle.

La compétence interculturelle est donc requise dès lors qu'il y a interaction entre personnes de cultures différentes, que ce soit dans le pays d'origine de l'individu ou à l'étranger, et que ce soit dans des contacts inter-organisationnels (comme la négociation d'un contrat avec un client) ou au sein même de l'entreprise (Bartel-Radic, 2009, p. 12).

L'UNESCO (2013, p. 5) la décrit comme un nouveau défi humain : « L'acquisition de compétences interculturelles est une aventure passionnante, car personne n'est, naturellement, appelé à comprendre les valeurs d'autrui. C'est là un défi qui constitue une chance unique dans l'histoire de l'humanité ».

Friedman et Berthoin Antal (2005, cité par Bartel-Radic, 2009, p. 13) estiment que « la principale compétence interculturelle requise aujourd'hui est la capacité de reconnaître et utiliser les différences culturelles comme une ressource pour apprendre et concevoir une action efficace dans des contextes spécifiques » ce qui les amène à proposer le concept de « negotiating reality » (négocier la réalité). En fait, la première préoccupation des Etats et les conséquences de l'acquisition d'une compétence interculturelle sont souvent économiques : « la compétence interculturelle des individus et des organisations a un impact économique non négligeable et se traduit sous des formes multiples » (Gauthey, 1998, p. 15). C'est dans ce cadre que différents modèles ont été constitués.

### ***2.1.3.2. Différents modèles de compétence interculturelle***

#### ***2.1.3.2.1. Définition et modèles***

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les aspects essentiels de l'interculturalité afin de mettre au jour ceux de la compétence interculturelle. Celle-ci peut se définir comme « la capacité de comprendre les spécificités d'une situation d'interaction interculturelle et de s'adapter à cette spécificité de manière à produire un comportement qui permette que le message émis soit interprété de la manière souhaitée » (Bartel-Radic, 2009, p. 15).

Spitzberg et Changnon (2009, p. 29-30) ont recensé plus de vingt différents modèles et les ont classés en cinq catégories :

- les modèles compositionnels, qui listent les qualités requises pour la compétence interculturelle ;
- les modèles co-orientationnels, qui regroupent plusieurs concepts cognitifs liés aux processus d'interaction, comme la compréhension, la précision ou la clarté ;
- les modèles développementaux, qui prennent en compte l'évolution de la compétence dans le temps ;
- les modèles adaptatifs, qui insistent sur l'importance du processus d'adaptation dans l'interaction ;
- les modèles de chemin de causalité, qui cherchent à montrer que la compétence interculturelle est le résultat, la conséquence de plusieurs facteurs, et qu'elle déterminera elle-même d'autres éléments comme la qualité d'une relation.

Nous allons détailler ici plus particulièrement les travaux de Byram (1997), de Bennett (1993) et de Chen et Starosta (1996), car ce sont les modèles les plus fréquemment utilisés dans la littérature (Fritz, Mollenberg et Chen, 2002 ; Fritz et Graf, 2005 ; Peng 2006 ; West, 2009 ; Del Villar, 2010 ; Tamam, 2010 ; Üstün, 2011 ; Küllü-Sülü, 2014 ; Bellz, 2003 ; Müller-Hartmann, 2006 ; Liaw, 2006 ; Anderson et al., 2005, Olson et Kroeger, 2001, Holm, Nokelainen et Tirri, 2009; Mahoney et Schmaber, 2004, Straffon, 2003).

#### ***2.1.3.2.2. Le modèle de Byram***

Le modèle de compétence interculturelle proposé par Byram (1997) est basé sur cinq composantes :

- **Savoir-être** : curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture.
- **Savoirs** : connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus.
- **Savoir-comprendre** : il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture.

- Savoir-apprendre/faire : il s'agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel.
- Savoir-s'engager : il s'agit de l'aptitude à évaluer - de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures. (Byram et al., 2002, p. 12)

Pour lui, acquérir une compétence interculturelle de communication signifie devenir un « locuteur et médiateur interculturel ». Il est question selon Byram de savoir « jongler » entre les cultures, d'évoluer en tenant compte des deux cultures tout en étant capable de rester à distance des deux. C'est ainsi que l'individu sera dans la capacité de communiquer (locuteur interculturel) dans les diverses espaces de communication avec les divers représentants de la langue cible et de négocier à travers les référentiels de sa culture et de la culture cible (médiateur interculturel) au lieu d'interpréter la culture de l'Autre en fonction de ses propres codes. Byram (ibid.) explique que le médiateur interculturel est celui qui est apte à décoder les messages de l'altérité tout en tenant compte des points de vue de ce dernier et en préservant les référentiels de sa propre culture : le médiateur culturel dissipera de cette façon toute incertitude et confusion malgré l'ethnocentrisme de l'Autre. Audras et Chanier (2007, p. 3) définissent ainsi la fonction de médiateur interculturel : il « implique un positionnement intermédiaire, avec un mouvement de développement des connaissances sur les deux cultures [...], l'élaboration d'un système intermédiaire entre ces deux cultures et surtout d'un ensemble d'habiletés permettant de développer ces connaissances et d'agir comme médiateur. »

Par ailleurs, Byram, Gbrykova et Starkey (2002) soulignent que l'acquisition entière et parfaite de la compétence interculturelle est inatteignable ; ils expliquent que, premièrement, il est difficile voire impossible d'anticiper les connaissances nécessaires pour une quelconque interaction et, deuxièmement, que l'individu qui entre en interaction change constamment, fait de nouvelles rencontres, acquiert de nouvelles identités et de nouvelles valeurs. L'apprenant est toujours en position d'acquisition lors de ses rencontres avec l'Autre.

Même si, du fait qu'il explicite les composantes/savoirs entrant en jeu dans la compétence interculturelle, le modèle de Byram est assez complet, il lui est cependant reproché (comme à tous les modèles basés sur des listes) d'être un système statique, qui

n'évalue pas le niveau d'habileté du locuteur-médiateur interculturel : par l'intermédiaire de ce modèle, il est seulement possible de déterminer si une des composantes/savoirs est présente ou non, acquise ou non sans pour autant mesurer une évolution de la compétence interculturelle (Spitzberg and Changnon, 2009). Ce qui signifie que l'individu est soit interculturellement compétent, soit il ne l'est pas : mesurer ou déterminer un niveau ou degré d'acquisition de la compétence interculturelle n'est pas faisable.

#### **2.1.3.2.3. Le modèle de Bennett**

Le modèle de Bennett, au contraire, fait partie de la catégorie des modèles développementaux et est évolutif : il procède à une évaluation de niveau d'habileté de la compétence interculturelle qu'il nomme, lui, « sensibilité interculturelle » (Intercultural Sensitivity) des individus. Il s'est basé sur son expérience en tant que formateur et en tant que grand voyageur pour l'analyser. D'après lui, cette sensibilité interculturelle n'est pas innée. Elle s'acquiert au cours du temps, en parcourant les phases d'un continuum de développement personnel. Le modèle est basé sur le relativisme, à deux niveaux : la perception des phénomènes est différente pour chaque individu et chaque culture est différente. Il a une finalité pratique : c'est à la fois une description du processus et un outil qui permet de se former pour évoluer vers les niveaux supérieurs du modèle.

Le modèle comprend six phases, allant d'un pôle ethnocentrique (on pense que sa propre culture est adaptée pour toutes les réalités et partagée par tout le monde) à un pôle ethnorelatif (on accepte les différences culturelles sans émettre de jugement de valeur) :

- Le déni : l'individu ne s'intéresse pas à d'éventuelles différences culturelles, il n'y est pas confronté et estime que la seule culture légitime est la sienne.
- Les défenses : l'individu prend conscience de l'existence de l'Autre mais il est perçu comme un danger. Il comprend qu'il y a d'autres cultures mais estime que la sienne est non l'unique mais la meilleure, la plus évoluée.
- La minimisation : face aux autres cultures, on cherche à minimiser les différences pour retrouver des grandes valeurs communes, universelles, innées et non pas acquises.

- L'acceptation : on reconnaît et on accepte les différences culturelles, elles ne font plus peur, même si on n'est pas forcément d'accord avec l'autre ; la culture est comprise comme un processus et comme un cadre interprétatif qui guide les actions de l'Autre.
- L'adaptation : l'individu accepte la culture de l'autre au même titre que sa propre culture ; elles ne se substituent pas mais s'additionnent et forment une nouvelle entité. L'individu peut choisir le cadre interprétatif culturel qu'il va utiliser selon le contexte.
- L'intégration : l'individu devient multiculturel, il est libre d'adapter continuellement son identité elle-même en fonction de la situation (Bennett, 1993, p. 29).

Selon Bennett la compétence ou sensibilité interculturelle de tout individu évolue en passant par ces six stades de développement : chaque stade se présente alors en tant qu'indicateur concernant le niveau d'habileté de la compétence interculturelle et permet ainsi une mesure de cette habileté ; chaque transition de l'individu à un stade supérieur est perçue comme un développement de sa sensibilité interculturelle et une fois que le dernier stade sera atteint, l'individu sera au plus haut niveau de la compétence interculturelle mais certes son apprentissage interculturelle ne prendra pas fin. Ainsi ce modèle permet de comprendre à quel stade de la sensibilité interculturelle se trouve un individu, s'il l'a développée ou non, s'il a régressé ou non.

Mais bien que ce modèle linéaire permette de mesurer le niveau de compétence interculturelle atteint par les apprenants, il présente quelques problèmes. Tout d'abord, il conçoit le développement de cette compétence comme un phénomène progressif or, même si les éléments/composantes de ce modèle peuvent se produire linéairement, certain(e)s peuvent ne pas suivre cette progression (Liddicoat et al., 2003, p. 20). Dans ce cas il sera davantage question d'une régression que d'un développement de la compétence dite. Par ailleurs, même si un lien a tenté d'être établi entre le modèle et le développement du niveau de langue (Bennett et al., 1999), la relation n'est pas trop apparente : il serait question d'une corrélation positive entre le niveau de langue et les stades de la sensibilité interculturelle, ce qui ne concorde pas avec le CECR pour lequel la compétence interculturelle peut être indépendante du niveau linguistique des apprenants. Selon ce modèle, ce n'est qu'après avoir atteint un meilleur niveau de langue que l'apprenant deviendrait interculturellement compétent et les deux derniers

stades (adaptation et intégration) ne se produiraient qu'à partir d'un niveau de langue avancé (Liddicoat et al., 2003, p. 20). C'est pourquoi, sans doute parce que les apprenants n'atteignent pas toujours un bon niveau de langue, Bennett et al. (1999) soulignent le fait que seuls quelques apprenants accèdent au dernier stade qu'est l'intégration et la plupart restent à l'avant dernier stade qu'est l'adaptation. Enfin, lors de la tentative de la mise en place d'un lien entre l'interculturalité et l'enseignement/apprentissage des langues il est supposé selon ce modèle que « les apprenants de langue n'ont aucune exposition préalable aux questions de communication interculturelle. » (Liddicoat et al., 2003, p. 20) ; ce qui semble insensé dans ce monde d'aujourd'hui où règnent la globalisation et les rencontres accrues avec l'Autre du fait des moyens technologiques avancés. Nous pensons que considérer l'apprenant de langue comme une « tabula rasa » du point de vue interculturel est une grande lacune de ce modèle bien qu'il soit l'un des modèles visant une mesure du niveau d'acquisition de la compétence interculturelle.

#### ***2.1.3.2.4. Le modèle de Chen et Starosta***

Pour Chen et Starosta, qui définissent la compétence interculturelle de communication en tant que « la capacité à exécuter de manière efficace et appropriée les comportements de communication qui négocient l'identité ou les identités culturelles de chacun dans un milieu culturellement varié » (Chen et Starosta, 1998, p. 28), la mesure/l'évaluation du niveau d'habileté de cette compétence s'est avérée difficile du fait que ce concept et les notions qui lui sont liées n'ont pas été suffisamment explicités par les recherches antérieures (Chen et Starosta, 2000, p. 3). Ils expliquent qu'elle est une notion englobant trois éléments essentiels étroitement liés mais en même temps distincts dont la mesure/l'évaluation respective de chacun permettrait, en conséquence, de connaître le niveau d'habileté de communication interculturelle atteint par l'individu (Chen et Starosta, 1996, 1997, 1998, 2000). Ces trois éléments qu'ils catégorisent en fonction des dimensions cognitives, affectives et comportementales et qu'ils présentent sous un modèle triangulaire sont par ordre : la conscience interculturelle (Intercultural Awareness) au sein de la dimension cognitive, la sensibilité interculturelle (Intercultural Sensitivity) pour la dimension affective et l'habileté interculturelle (Intercultural Adroitness) pour la dimension comportementale. Ces concepts sont définis par Chen et Starosta comme suit (Chen, 2014, p. 23) :

- Conscience Interculturelle : compréhension des traits différents de notre propre culture et de la culture des autres.
- Sensibilité Interculturelle : capacité d'un individu à développer une émotion positive vers la compréhension et l'appréciation des différences culturelles qui favorise un comportement approprié et effectif dans une communication interculturelle.
- Habileté Interculturelle : capacité à accomplir la tâche et à atteindre les objectifs de communication dans une interaction interculturelle via la performance comportementale.

En d'autres termes, la conscience interculturelle, c'est comprendre les différences, les similitudes des différentes cultures, c'est « la compréhension des conventions culturelles qui influencent notre façon de penser et de se comporter. » (Chen et Starosta, 2000, p. 3). Une échelle a été développée par Portalla et Chen (2010) pour mesurer cet élément de la compétence interculturelle. La sensibilité interculturelle, c'est accepter, apprécier les différences culturelles, c'est savoir porter un regard tolérant envers les autres et s'approcher avec indulgence. L'instrument de mesure concernant cet élément a été développé par Chen et Starosta (2000). L'habileté interculturelle, c'est pouvoir communiquer avec des individus de culture différente, réaliser des interactions interculturelles, c'est être capable de réaliser pleinement les objectifs de la communication malgré les différences culturelles. L'échelle concernant l'habileté interculturelle a été développée par Chen et Young (2012).

Ainsi, contrairement à Byram et Bennett, Chen et Starosta (1997) insistent sur l'importance d'opérer une distinction entre les trois éléments (les trois dimensions) de la compétence interculturelle pour évaluer et mesurer correctement la compétence interculturelle et son degré d'acquisition.

Cependant, bien que toutes soient importantes, une attention particulière a été portée à la dimension affective qu'est la sensibilité interculturelle car elle est considérée comme la condition dans l'exercice de la compétence de communication interculturelle (Chen et Starosta, 2000, p. 3 ; Fritz et al., 2002, p. 164 ; Matveev et Merz, 2014, p. 141). Le raisonnement est : les individus qui développent leur sensibilité à l'égard des autres cultures « acquièrent nécessairement les connaissances [dimension cognitive], les attitudes [dimension comportementale] et les compétences à communiquer de façon efficace lors de rencontres interculturelles variées. » (Matveev et Merz, *ibid.*).

#### 2.1.4. Sensibilité interculturelle

Il faut rappeler ici que la « sensibilité interculturelle » est différente de celle de Bennett (ce dernier utilisait ce terme en tant que synonyme du terme de compétence interculturelle) puisqu'elle n'est qu'une des dimensions de la compétence interculturelle : c'est la dimension affective. Développer une sensibilité interculturelle permet aux apprenants d'apprendre à accepter les différences culturelles et à adopter une attitude positive envers l'Autre. Bhawuk et Brislin (1992, p. 416) expliquent qu'afin d'avoir une attitude adéquate et effective dans une situation de communication interculturelle, « les interlocuteurs doivent s'intéresser aux autres cultures, être suffisamment sensible afin de remarquer les différences culturelles et ensuite ils doivent être prêts à modifier leurs comportements comme signe de respect envers les personnes d'autres cultures. ». L'individu « étant interculturellement sensible n'est pas seulement conscient en interaction mais aussi il est capable d'apprécier et respecter les idées échangées, quel que soit leur degré d'étrangeté, et d'accepter la complexité personnelle. » (Bronfenbrener, Harding et Gallwey, 1958, Hart et Burks, 1972, cités par Chen et Starosta, 2000, p. 5). Il accepte l'Autre sans préjugés dans sa différence culturelle.

Selon Chen et Starosta (1996) un interlocuteur interculturellement sensible doit être un caméléon qui peut changer et s'adapter aux situations dans lesquelles il se trouve. Etre interculturellement sensible permet à l'individu de produire « des réponses émotionnelles positives [dans une situation de communication interculturelle qui lui permettrait] non seulement de montrer sa volonté d'apprendre et de reconnaître la culture de l'Autre mais aussi de respecter et d'apprécier les différences culturelles (Bhawuk et Brislin, 1992, cités par Chen, 2010, p. 2).

Selon Chen et Starosta (2000, p. 4), la sensibilité interculturelle repose sur six éléments qui sont:

- « l'estime de soi » : le sentiment de sa propre valeur, qui permet à l'interlocuteur, en ressentant une émotion positive, de reconnaître précisément et de respecter les différences situationnelles dans des interactions interculturelles ;
- « le contrôle de soi » : la capacité à s'adapter aux contraintes et à adopter un comportement approprié pour chaque situation de communication ;
- « l'ouverture d'esprit » : il s'agit d'être prêt à s'expliquer soi-même et à être à l'écoute des explications d'autrui ;

- « l'empathie » : la capacité à se mettre à la place d'autrui pour comprendre ses pensées et ressentir ses émotions ;
- « l'implication dans l'interaction » : l'utilisation de sa sensibilité pour structurer et maintenir l'interaction ;
- « le non-jugement » : la capacité de vraiment écouter autrui sans chercher à tirer des conclusions hâtives.

Chen et Starosta (1997, p. 5) insistent sur le fait qu'un individu « doit posséder les six éléments » de la sensibilité interculturelle afin de « développer une émotion positive pour comprendre, apprécier les différences culturelles et promouvoir la compétence interculturelle. » La sensibilité interculturelle, dimension affective de la compétence interculturelle, prend donc en compte des éléments émotionnels à la fois pour soi-même et pour l'Autre.

Rappelons que les deux autres éléments de la compétence interculturelle incluent également des composantes. La conscience interculturelle en comporte deux :

- La conscience de soi : il s'agit de « la capacité individuelle à s'observer et à être conscient de soi-même. » (Spitsberg et Cupach, 1984, cités par Chen et Starosta, 1996, p. 365).
- La conscience culturelle : elle « se réfère à la compréhension des conventions de sa propre culture et des cultures des autres qui influencent les pensées et les comportements. » (Chen et Starosta, 1996, p. 365).

Quant à l'habileté interculturelle, elle en comporte quatre :

- Habileté de message : elle « se réfère à la capacité à utiliser la langue de la culture de l'autre. [et aussi] [...] à utiliser des messages descriptifs et de soutien en interaction interculturelle » (Chen et Starosta, 1996, p. 367).
- Révélation appropriée de soi : c'est la « volonté de révéler d'une manière ouverte et appropriée des informations concernant soi-même pendant les interactions interculturelles » (ibid.)
- Souplesse de comportement : il s'agit de « la capacité à choisir des comportements appropriés dans différents contextes et situations. » (Bochner et Kelly, 1974, cités par Chen et Starosta, 1996, p. 368)
- Gestion d'interaction : c'est « la capacité à parler dans une conversation à son tour, à amorcer et à terminer la conversation d'une façon appropriée [...] ou la capacité à développer un sujet de façon fluide dans une interaction. » (Chen et Starosta, 1996, p. 368).

Ainsi, la sensibilité interculturelle est constituée de 6 éléments, la conscience interculturelle de 2 et l'habilité interculturelle de 4.

## **2.2. Culture et Didactique des Langues**

### **2.2.1. Langue et culture**

Le lien entre langue et culture n'a pas toujours été considéré comme évident. Ainsi que l'explique Mailhot (1969, p. 200), « les théories concernant les rapports entre la langue et la culture ont été largement influencées par le développement de la linguistique et de l'anthropologie, plus particulièrement par l'évolution des concepts de langue et de culture ». Cet auteur propose un historique des recherches sur la relation entre langue et culture. Selon lui, les premières considérations sur le sujet datent du début du XX<sup>e</sup> siècle, avec les travaux de Boas et Malinowski, qui ont reconnu « la nécessité des études linguistiques en anthropologie » (ibid.).

A cette époque, on se pose aussi la question suivante : « est-ce la langue qui influence la culture ou est-ce la culture qui influence la langue ? » (ibid., p. 201). Dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, Whorf (cité par Mailhot, 1969, p. 203) a montré que la langue influence la conception du monde de ses locuteurs : « le monde est en grande partie construit inconsciemment à partir des habitudes linguistiques du groupe [...]. Il existe un lien entre une langue et une façon de penser qui elle-même influence le reste de la culture ». Mais ses théories ont été critiquées, notamment pour la faiblesse de son analyse de la culture. On peut quand même remarquer « qu'une langue reflète la culture au sein de laquelle elle est parlée » (Mailhot, 1969, p. 203) comme le montrent par exemple l'absence de termes pour désigner les plantes tropicales ou au contraire la présence de nombreux termes pour décrire la neige chez les populations arctiques.

Dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, on a reconnu que la question de causalité entre langue et culture, c'est-à-dire savoir laquelle influence l'autre, n'avait pas de réponse : il s'agit de « phénomènes concomitants » qui « s'influencent mutuellement » (Mailhot, 1969, p. 201), et entre lesquels on cherche plutôt des corrélations. Selon Lévi-Strauss (1958, cité par Mailhot, 1969, p. 203), la corrélation entre langue et culture n'est ni totale ni nulle : « certaines corrélations sont probablement décelables, entre certains aspects et à certains niveaux », les objectifs de la recherche devant justement déterminer quels aspects et quels niveaux. Il décrit la langue et la culture comme des « systèmes », considérés globalement, et dont la fonction est l'échange, la communication.

Aujourd'hui, le lien entre langue et culture fait l'unanimité parmi les chercheurs. « Que la langue et la culture se présupposent l'une l'autre, personne ne le conteste plus sérieusement » (Porcher, 1992, p. 6). Abdallah-Preteceille (1991, p. 305) remarque que « le sens commun opère un amalgame entre la langue et la culture », comme par exemple lorsqu'on craint que des enfants plurilingues perdent leur identité culturelle.

On peut dire que la langue est un des aspects de la culture. Mais elle en est aussi une modalité d'expression comme l'indique Abdallah-Preteceille : « Moyen de communication, la langue est aussi une modalité d'expression de la culture et un médiateur de l'identité » (1991, p. 306). Porcher insiste aussi sur cette relation réciproque : « la langue est tout entière marquée de civilisation [...]. Réciproquement, aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue » (1984, p. 40).

Galisson souligne que le langage est « à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures » (1988, p. 330). Il associe langue et culture en se basant sur le concept « d'identité collective », qui définit un groupe et rend compte de sa spécificité : « il convoque à la fois la culture et la langue dudit groupe [...]. Conjointement avec la langue partagée, la culture partagée sert donc d'identificateur aux individus du groupe ». (ibid., pp. 327-328).

Il insiste sur le fait que « la langue est toute pénétrée de culture », ce qui l'amènera à parler de « lexiculture ». Chaque mot est porteur d'implicites culturels. Il cite l'exemple du mot « poisson » qui peut évoquer pour un locuteur natif à la fois un plat à manger le vendredi, ou bien le 1<sup>er</sup> avril : si quelqu'un dit d'un vendredi 1<sup>er</sup> avril « c'est vraiment le jour du poisson », il utilisera un signe de reconnaissance, d'appartenance à un groupe. « Cette 'valeur ajoutée' à la signification du mot sert donc de marque d'appartenance et d'identification culturelles » (Galisson, 1988, p. 331).

### **2.2.2. Culture et didactique des langues : Historique**

On a vu que culture et langue sont étroitement liées : de façon logique, la didactique des langues est donc indissociable de la didactique des cultures. Galisson (1988, p. 330) décrit la relation langue-culture comme un « jeu de symbiose » qui implique de « ne pas dissocier étude de la culture - étude de la langue, et vice-versa ». Selon Puren (1998, p. 5) les enseignants de langue étrangère tiennent à enseigner la culture, pour plusieurs raisons :

Cette revendication est très ancienne et profonde parmi les enseignants de langues, parce qu'elle tient à la fois à la philosophie humaniste (pour laquelle la langue ne peut être un simple outil, mais est toujours fortement " investie d'humanité "), à la mission éducative du système scolaire (la formation d'individus ouverts aux autres et tolérants), à la représentation que ces enseignants se font d'eux-mêmes (ils se veulent des éducateurs, et non de simples répétiteurs d'une langue simplement véhiculaire), aux exigences des méthodes actives (intéresser les élèves par des thèmes motivants et en les confrontant à des documents authentiques).

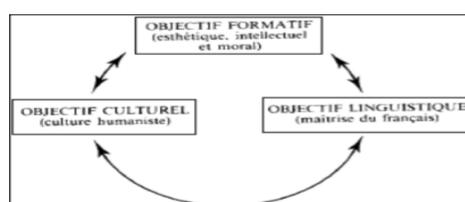
Or, tout comme l'enseignement des langues, l'enseignement de la culture a évolué au gré des méthodologies. Neuner (2003, p. 19) remarque que « dans les diverses méthodes d'enseignement des langues élaborées au fil des années, le traitement des aspects socioculturels n'a pas débouché sur un concept fixe et stable d'études culturelles (Landeskunde), il a au contraire constamment évolué ».

### 2.2.2.1. Jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle

L'apprentissage des langues remonte à l'Antiquité, époque à laquelle les familles romaines aristocrates employaient des Grecs qui parlaient quotidiennement dans leur langue à leurs enfants. L'enseignement de la culture n'était pas spécifiquement distinct mais on peut supposer qu'en même temps que leur langue, ces locuteurs natifs transmettaient aussi une partie de leur culture.

Jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, la base de l'enseignement des langues et notamment du latin est plutôt grammaticale. Mais les élèves doivent lire des classiques latins comme Horace, Virgile, Cicéron... A cette époque, la langue étrangère est perçue avant tout dans sa dimension grammaticale, son apprentissage doit donc permettre d'accéder à la culture dite « cultivée ».

Puren (1988, p. 24) note qu' « au début du XIX<sup>e</sup> siècle, les objectifs de l'enseignement du latin en sont arrivés à coïncider avec ceux de l'Enseignement secondaire (et inversement) ». Il en propose le schéma suivant :



**Figure 2.1** Les objectifs de l'enseignement au début du XIX<sup>e</sup> siècle (Puren, 1988)

Ce schéma montre combien les objectifs culturels sont indissociables des objectifs linguistiques et formatifs de l'enseignement.

#### **2.2.2.2. Méthode grammaire-traduction (traditionnelle : MT) : XIX<sup>e</sup> siècle**

A partir du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement des langues devient plus uniforme, guidé par l'industrialisation qui provoque une augmentation du besoin de personnes capables de parler plusieurs langues. C'est l'avènement de la méthode grammaire-traduction, dite traditionnelle, qui est notamment décrite dans l'instruction du 18 septembre 1840 (citée par Puren, 1988, p. 35) : « la première année sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation [...]. Dans la deuxième année on continuera l'étude de la grammaire [...]. Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire ». L'objectif visé est clairement esthétique et humaniste : on vise un savoir culturel. L'instruction de 1890 (citée par Puren, 1988, p. 38) évoque explicitement la culture comme objectif ultime de l'enseignement : « la vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, devra constamment tenir présente à l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure ». Les critiques envers la méthodologie traditionnelle a entraîné à la recherche de nouvelles voies pour enseigner la culture.

#### **2.2.2.3. Le XX<sup>e</sup> siècle**

##### **2.2.2.3.1. Méthode directe (MD)**

Le début du XX<sup>e</sup> siècle voit les objectifs de l'enseignement des langues vivantes bouleversés, puisqu'ils se détachent de celui des langues anciennes. L'objectif d'apprentissage devient la communication, avec la démarche suivante ; écouter, parler, puis lire et écrire. La société demande aux langues vivantes non plus « d'être comme dans la MT scolaire « un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle » (instruction de 1901), mais d'abord un outil de communication au service de ce développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XX<sup>e</sup> siècle » (Puren, 1988, p. 66). On voit qu'il est toujours fait mention de la culture, mais dans un sens nouveau, plus pratique, lié à la vie quotidienne.

#### **2.2.2.3.2. Méthode active (MA)**

Selon Puren (1988, p. 143), la méthode active peut être définie comme un « compromis » entre la méthode traditionnelle et la méthode directe. Pour les partisans de cette méthode, l'enseignement des langues doit s'intégrer dans l'ensemble des enseignements scolaires. C'est ce qui justifie « un équilibre global entre les trois objectifs fondamentaux, formatif, culturel et pratique » (ibid., p. 151).

Comme pour la méthode directe, la culture est envisagée dans sa dimension quotidienne et pratique.

#### **2.2.2.3.4. Méthodologie audio-orale (MAO)**

Cette méthodologie s'est développée aux Etats-Unis dans les années 1940, suite à l'émergence de la théorie linguistique du structuralisme et à la théorie psychologique du béhaviorisme, ainsi qu'à l'apparition de moyens audiovisuels importants.

La langue est envisagée comme un processus automatique qui s'acquiert à force de répétitions, d'où la large place accordée aux exercices structuraux. Le matériel d'enseignement est préparé en fonction d'une analyse contrastive : ce qui est semblable dans la langue maternelle et la langue cible doit s'apprendre plus facilement.

Puren (1988, p. 206) note que « la MAO ne propose donc aucune stratégie particulière pour les étapes ultérieures de [...] l'enrichissement lexical, de l'enseignement culturel, de l'approche des documents authentiques, y compris littéraires ». Or dans cette méthodologie, la culture était aussi envisagée selon l'analyse contrastive.

#### **2.2.2.3.5. Méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**

La méthode SGAV part du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère passe par les sens : l'oreille et l'œil servent de filtre entre les stimuli extérieurs et le cerveau. Elle se base aussi sur des exercices structuraux mais qui sont toujours situationnels. Les leçons sont basées sur des dialogues supportés par des images qui se veulent explicites. La dimension culturelle est véhiculée par ces images, comme le montre l'avant-propos de la méthode Archipel : « les images ont donc été conçues essentiellement pour véhiculer des informations de type situationnel et culturel plutôt que référentiel » (Archipel, cité par Puren, 1988, p. 241). On voit qu'il s'agit encore de la culture envisagée sous un angle pratique et quotidien.

#### **2.2.2.3.6. L'approche communicative**

L'approche communicative résulte de la convergence de recherches en linguistique, sociologie, psychologie, avec notamment les théories de l'énonciation et le constructivisme, et de l'évolution des besoins linguistiques dans le cadre de l'Union européenne qui souhaite promouvoir la mobilité et l'adaptabilité des individus.

C'est Dell Hymes qui a créé le concept de « compétence de communication », reprochant à Chomsky de trop s'attacher aux aspects linguistiques, sans tenir compte des conditions sociales de la communication. Sophie Moirand (1982, p. 19) décompose cette compétence en quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle.

Les aspects culturels reprennent donc leurs titres de noblesse dans cette approche. Cela se traduit par l'utilisation de « documents authentiques », c'est-à-dire des documents utilisés dans la vie réelle et non modifiés par l'enseignant (affiches, article de journal, extrait d'émission de radio...), par opposition aux documents didactisés qui ont été modifiés voire créés de toutes pièces dans un but pédagogique afin d'être adaptés au niveau et/ou aux connaissances des apprenants (Aslım-Yetiş, 2010). Ceux-ci vont permettre non seulement de placer l'apprenant dans une situation de communication proche de la vie réelle, mais aussi de lui faire découvrir la culture cible en même temps que la langue. C'est la vie quotidienne et la société française dans ses fonctionnements et ses réalités qui doivent être montrées avant tout.

#### **2.2.2.4. Compétences culturelles et interculturelles dans le CECR**

La parution du CECR a fait évoluer les méthodologies des manuels, qui suivent quasiment toutes ses recommandations, vers une approche communicative à perspective actionnelle. Or le CECR offre à la culture et au développement d'une compétence socioculturelle et interculturelle une place très importante, car elle est essentielle au projet sociopolitique porté par l'Europe. Il souligne que :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9).

Puren (1997, p. 2) remarque que l'objectif de l'enseignement de la culture a ainsi été modifié : « on est passé [...] d'une problématique de l'étude scolaire de la culture

étrangère (l'objectif étant l'acquisition de connaissances) à celle de la formation au contact personnel avec l'Autre (l'objectif étant la préparation au contact avec l'Autre) ». Les compétences culturelles sont décrites dans la catégorie des compétences langagières communicatives à travers la « compétence sociolinguistique ». Elles touchent des domaines très divers :

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales [...], la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Elles apparaissent aussi dans la catégorie des compétences générales, comme « savoir socioculturel » et « prise de conscience interculturelle ». En se sensibilisant aux faits culturels et interculturels, l'apprenant va évoluer et prendre conscience de l'existence de stéréotypes :

La prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures [...]. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux (ibid., p. 83).

Le cadre détaille ensuite les « aptitudes et les savoir-faire interculturels », où on retrouve donc la notion de compétence interculturelle. Dans cette optique, c'est l'aptitude à rencontrer l'Autre, entrer en contact avec lui, échanger, être médiateur, dépasser les stéréotypes, qui composent la compétence interculturelle de l'individu, et non pas la connaissance de la culture de l'autre. Ces « aptitudes et les savoir-faire interculturels » comprennent (Conseil de l'Europe, 2001, p. 84) :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

Notons que, contrairement aux autres compétences, les compétences interculturelles ne font pas l'objet d'un classement par niveau dans le CECR. Elles peuvent en effet être indépendantes du niveau linguistique des apprenants. L'enseignant est donc libre d'adapter l'enseignement culturel aux besoins et aux intérêts des apprenants.

## **2.3. Mobilité**

### **2.3.1. Définition et historique**

La mobilité peut se définir comme un « changement de lieu de résidence (mobilité géographique), ou d'activité économique (mobilité professionnelle) » (Larousse.2016). Lorsqu'on parle de mobilité étudiante, on s'intéresse aux personnes qui, dans le cadre de leur parcours étudiant, quittent leur établissement universitaire d'origine et rejoignent un établissement à l'étranger, pour une durée en général limitée.

Gohard-Radenkovic (2006, p. 226) souligne que « la mobilité des étudiants et des enseignants n'est pas un phénomène nouveau, elle a existé de tous temps sous diverses formes ». En effet, elle a commencé à l'Antiquité et s'est répandue du XVII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle chez les classes sociales supérieures notamment. A la fin du XX<sup>e</sup> siècle, on a pu assister à une « démocratisation de la mobilité » (ibid., p. 227), liée aux actions mises en place par l'Union européenne afin d'unifier l'Europe et de favoriser la coopération intra-européenne.

Papatsiba (2003, citée par Bonnet, 2011, p. 41) analyse le terme de « mobilité » par opposition à celui de « migration », qui impliquerait une démarche limitée dans le temps mais aussi plus volontaire et ambitieuse :

Ce déplacement se présente moins définitif dans sa durée et davantage lié au pays d'origine. La mobilité ne s'apparente plus à un déracinement provoqué par des transferts de population, mais devient un acte d'appropriation d'un espace d'action. [...] L'individu contemporain se donne comme objectif de se promouvoir lui-même, d'inventer sa propre vie. Etre mobile devient alors une capacité d'orientation active, qui doit lui permettre d'affronter des environnements changeants au lieu de les subir.

Dans l'enseignement supérieur, le programme Erasmus, rebaptisé en Erasmus + (plus) en 2014, est devenu l'emblème de la mobilité étudiante. Selon les statistiques du Conseil de l'Europe, lors de l'année universitaire 2013-2014, 33 pays y ont participé, permettant la mobilité de 272 000 étudiants pour un budget de 580 millions d'euros. En

2014-2015 ce chiffre a augmenté de 20% et a atteint à 291 000. Depuis 30 ans, trois millions de jeunes Européens ont pu séjourner à l'étranger grâce à ce programme. Et les objectifs sont encore plus ambitieux : d'après l'agence Erasmus « L'objectif européen, d'ici 2020, est que 20% des diplômés européens aient séjourné à l'étranger au cours de leur parcours universitaire ayant effectué une partie de leurs études ou un stage dans une entreprise européenne » (http-2).

Erasmus est le programme le plus important à la fois par le nombre de pays et par le nombre d'étudiants y participant. Mais il existe aussi d'autres programmes de mobilité. Ainsi Comenius permet « le développement d'actions à destination des élèves et du personnel de l'enseignement scolaire. » (Bonnet, 2012, p. 4), en permettant à des étudiants futurs enseignants d'enseigner leur propre langue à l'étranger. De même, les programmes Leonardo et Grundtvig visent à améliorer la mobilité des acteurs, apprentis aussi bien que professionnels, dans le marché du travail européen. On peut citer aussi les bourses Fulbright pour les Etats-Unis ou les bourses « entente cordiale » entre la France et le Royaume-Uni, qui offrent l'opportunité aux étudiants de passer une année dans une université étrangère.

### **2.3.2. Enjeux de la mobilité étudiante à l'échelle nationale et internationale**

Les chiffres mentionnés précédemment montrent que ce programme est particulièrement ambitieux. En effet, l'enjeu est de taille pour l'Union européenne : il est avant tout politique et s'inscrit dans le cadre de la construction européenne. Il se compose de « trois facettes : la formation d'élites transnationales [...] ; le choix du secteur de la formation comme secteur d'intervention prioritaire [...] pour surmonter de fait les logiques nationales : la construction d'un sentiment de citoyenneté européenne » (Anquetil, 2006, p. 25).

Le Parlement européen dans sa recommandation du 10 juillet 2001 dit :

La mobilité transnationale des personnes contribue à l'épanouissement des différentes cultures nationales et permet aux intéressés d'enrichir leur propre bagage culturel et professionnel, et à l'ensemble de la société européenne de bénéficier de ces effets ; ces acquis s'avèrent d'autant plus nécessaires que les perspectives d'emploi sont actuellement limitées, et que le marché de l'emploi exige davantage de souplesse et de capacité d'adaptation aux changements (http-3).

Donc, outre la construction du sentiment de la citoyenneté européenne, il est aussi question d'un objectif de lutte contre le chômage.

### **2.3.3. Enjeux de la mobilité étudiante à l'échelle individuelle**

Le site Internet du programme Erasmus distingue les objectifs pour l'enseignement de façon générale, et pour les étudiants de façon individuelle. La mobilité Erasmus accroît la dimension européenne de l'enseignement supérieur. Pour les étudiants, le développement des compétences linguistiques, interculturelles et professionnelles favorisent une meilleure insertion sur le marché du travail européen, une réelle plus-value sur un CV.

En effet, si l'objectif initial du programme Erasmus est politique, comme vu ci-dessus, il se décline en objectifs individuels et personnels pour les étudiants. La Commission Européenne décrit ainsi les apports personnels de la mobilité étudiante :

La mobilité des étudiants contribue à leur épanouissement personnel et les dote d'un large éventail de compétences et d'aptitudes, de plus en plus appréciées des employeurs. Non seulement les étudiants améliorent leurs compétences en langues étrangères et développent une plus grande conscience interculturelle, mais ils deviennent également plus aptes à s'adapter rapidement aux changements et aux situations nouvelles, à résoudre des problèmes, à travailler en équipe, à adopter un esprit critique et à communiquer de manière plus efficace. ([http-4](#))

L'étudiant qui choisit de partir dans le cadre du programme Erasmus effectue avant tout un choix individuel. Contrairement à beaucoup d'autres expériences de mobilité, Erasmus est une mobilité choisie. Ainsi que le note Anquetil (2006, p. 15) :

L'étudiant Erasmus choisit ce qui, chez l'individu post-moderne, est le plus souvent une condition subie. S'extirpant de son milieu d'origine, il choisit de se placer dans une situation où il va devoir se construire face à la multiplicité de systèmes culturels.

De nombreuses recherches ont été réalisées sur les motivations de ces étudiants. La première motivation citée est en général économique : il s'agit d'avoir de meilleures compétences et une meilleure expérience pour convaincre les employeurs et trouver plus facilement du travail (Rosenweig, 2006 ; Naidoo 2006 cités par Vossensteyn et al., 2010, p. 38).

Viennent ensuite les compétences linguistiques et le développement personnel : « compétences linguistiques et [...] compétences non techniques comme l'adaptabilité,

l'esprit d'initiative et la capacité de planification, qui constituent des valeurs ajoutées sur le marché de l'emploi » (Michel, 2008, Teichler et Janson 2007, cités par Vossensteyn et al., 2010, p. 38)

On voit à travers ces différents éléments que les motivations des étudiants Erasmus sont multiples et que, parmi elles, y figurent l'amélioration des compétences linguistiques et culturelles qui sont régulièrement citées.

#### **2.3.4. Apprentissages en mobilité**

Les auteurs s'accordent sur le fait que le programme Erasmus peut aussi être apte à fournir des savoirs difficilement identifiables. Ballatore (2010, p. 134) le présente comme « une formation expérientielle au-delà des apprentissages disciplinaires » dans laquelle « la forme de l'apprentissage semble prendre l'ascendant sur le contenu ; sont davantage jugés un savoir-être, un savoir-voyager, qu'un savoir scolaire ». Elle déplore « l'absence de critères permettant cette évaluation » : selon elle, on se contente des déclarations des étudiants et des institutions qui évoquent des apports significatifs sans jamais le mesurer objectivement.

Tourmen et al. (2014, p. 123) relèvent « quatre domaines où les apprentissages semblent les plus fréquents et les plus significatifs » grâce à la mobilité :

- « professionnels » : nouvelles compétences ou nouvelles façons de travailler
- « culturels » : « développement de nombreuses représentations sur les mœurs, les habitants du pays, les pratiques sociales (...) mais aussi, en retour, sur les façons de vivre en France »
- « linguistiques » : expression et compréhension
- « personnels » comme la confiance en soi, l'autonomie ou la maturité.

Alors que l'amélioration des compétences linguistiques est « l'une des premières raisons invoquées par les étudiants pour partir à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus », on peut constater un manque d'étude sur le sujet :

Il n'existe pas à l'échelle européenne d'études ou de projets européens qui se soient penchés sur la mesure de l'impact d'un séjour Erasmus sur les compétences en langues des étudiants. Les études d'impact s'appuient sur les déclarations des participants mais

n'apportent pas d'éléments qui permettent une véritable comparaison. (Bonnet, 2011, p. 39).

Il faut en fait distinguer le cas des étudiants qui partent vers un pays dont ils ont commencé à apprendre la langue, dans l'objectif d'améliorer leur compétence linguistique, de ceux qui partent dans un pays dont ils ne connaissent pas la langue et dans lequel ils parleront essentiellement anglais, suivant uniquement les cours en anglais et communiquant avec d'autres étudiants étrangers.

Diverses études locales tendent cependant à montrer une amélioration des compétences linguistiques (Pozo Vicente, 2011, Aspasia Nanaki, 2009, Serrano et al., 2011, cités Bonnet, 2011, p. 39).

Dans le cadre de notre travail, ce sont les apprentissages dits « culturels » qui nous intéressent. Même si cela semble aller de soi et même si beaucoup d'étudiants ou d'institutions le présentent comme un domaine d'apprentissage majeur, l'apprentissage culturel via le programme Erasmus n'est pourtant pas si évident. Dervin (2008, p. 206) remarque que « l'acte de mobilité n'est pas synonyme d'apprentissages interculturels immuables et acquis pour la vie ». Perrefort (2008, p. 85) souligne au contraire qu'Erasmus peut au contraire engendrer un renforcement des clichés au lieu d'une ouverture sur l'Autre : « potentiellement, la situation contient tous les éléments susceptibles de provoquer un choc culturel et donc propice à la sollicitation des stéréotypes afin de remettre de l'ordre dans le désordre sémiotique ».

Plusieurs travaux confirment cette tendance et aboutissent à un constat assez négatif quant à l'atteinte des objectifs d'interculturalité du programme. Anquetil (2006, pp. 63-66) a synthétisé plusieurs travaux allant en ce sens. Alred (2000, p.30) montre qu'« il n'y a pas toujours acquisition d'une 'identité sociale supplémentaire' » et pas de « prise de conscience globale des enjeux de l'interculturel comme rapport à l'altérité externe et interne ». Selon Anquetil (2006), les chercheurs insistent sur le fait que « le progrès dans l'abandon d'un ethnocentrisme primaire se limite souvent à une attitude de tolérance indulgente envers quelques particularismes [...]. Plus qu'une approche de la différence, il y a émancipation des attaches d'origine pour se fondre dans une certaine indifférenciation générationnelle ». Enfin, Paganini-Rainaud (1998, citée par Anquetil, 2006, p. 65) constate « la subsistance d'un fond de stéréotypes qui sert d'écran à la

perception de la réalité, de grille de sélection et de lecture de la société étrangère, mais dont les étudiants n'ont pas conscience ».

Ces constats vont dans le sens du développement d'une « didactique de la mobilité », comme le recommandent notamment Abdallah-Preteille (2008, p. 215) qui dénonce la « mobilité sans conscience », ou Anquetil (2006, p. 161) qui plaide pour « fournir des contenus effectifs à l'éducation interculturelle en Europe ».

Le Parlement européen reconnaît aussi dans sa recommandation du 10 juillet 2001 la nécessité d'accompagner l'apprentissage interculturel :

Il convient donc de faciliter la préparation culturelle et l'initiation à la vie, à l'apprentissage et aux pratiques de travail en vigueur dans les différents pays européens ainsi que le retour dans de bonnes conditions, notamment en formant à l'interculturalité les personnes de contact appropriées des groupes cibles (p. 32).

Ainsi, l'impact de l'interculturalité prend de plus en plus d'ampleur.

### **2.3.5. Outils pédagogiques pour la mobilité**

Dans le cadre de la préparation culturelle, plusieurs outils pédagogiques ont été créés pour accompagner les étudiants Erasmus dans leur mobilité et leur permettre de profiter pleinement de leur expérience. Nous allons les présenter ici en nous intéressant plus particulièrement à ceux qui concernent l'interculturalité.

#### **2.3.5.1. Portfolio européen**

Les objectifs du portfolio européen sont les suivants :

- aider les apprenants à donner une forme et une cohérence à leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues autres que leur première langue ;
- motiver les apprenants en reconnaissant les efforts qu'ils fournissent pour enrichir et diversifier leurs compétences linguistiques à tous les niveaux ;
- fournir un bilan des compétences linguistiques et culturelles qu'ils ont acquises (bilan qui peut par exemple être consulté lorsqu'ils passent à un niveau d'enseignement supérieur ou qu'ils recherchent un emploi dans leur pays ou à l'étranger). (http-5).

Il s'agit d'un document qui se compose de trois parties : Passeport de langues, Biographie langagière et Dossier. Le Passeport de langues « fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives » (http-5) alors que la Biographie langagière contient « des informations

sur les expériences linguistiques et culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci » (http-5). Elle comprend notamment un volet intitulé « Prise de conscience et expérience interculturelles », dans lequel il est recommandé « d'être sensible tant à la proximité culturelle qu'à la différence culturelle, tant à l'uniformité qu'à l'altérité. » (http-6).

Mais le portfolio est un outil conçu principalement pour le registre du développement linguistique de l'apprenant ; même s'il existe une rubrique pour les rencontres interculturelles, les compétences interculturelles ont une place réduite. De plus, on peut déplorer que « ce qui est proposé à l'apprenant c'est surtout de suspendre son jugement, de s'entraîner à l'empathie pour [...] dominer des réactions envisagées a priori comme négatives face à la différence » (Anquetil, 2006, p. 160). Selon elle, on ne développe pas pleinement la compétence interculturelle avec cet outil, on en reste à une « première étape » qui risque plutôt « d'inciter à construire autour de soi un mur de protection souple mais efficace, où l'altérité ne fera que rebondir sans réussir à *toucher* l'autre » (ibid).

#### **2.3.5.2. Autobiographie des rencontres interculturelles**

L'autobiographie des rencontres interculturelles a pour but d'« encourager les utilisateurs à réfléchir sur les rencontres interculturelles qu'ils ont faites soit directement soit par le biais de médias visuels tels que la télévision, les magazines, les films, internet, etc., et à en tirer des enseignements » (Conseil de l'Europe, 2014). Elle définit la rencontre interculturelle de façon très large : « Une rencontre interculturelle peut prendre la forme d'une expérience partagée par des personnes venant de pays distincts ou d'un même pays mais ayant différentes origines culturelles, qu'elles soient régionales, linguistiques, ethniques ou religieuses » (ibid.). Il ne s'agit donc pas seulement d'un recueil d'expériences vécues dans un autre pays, l'apprenant peut aussi évoquer la rencontre avec une personne d'une autre culture qu'il a faite dans son pays. Nous pouvons déduire que cet outil n'est pas seulement conçu pour la mobilité puisque l'apprenant peut l'utiliser aussi dans son pays.

Concrètement, il s'agit d'une série de questions qui encadrent l'utilisateur afin de le faire réfléchir sur la rencontre avec l'autre. Il commence par sélectionner une expérience interculturelle sur laquelle il souhaite réfléchir. Il doit télécharger des documents et les compléter. Ces documents contiennent des questions ouvertes sur la

rencontre, comme par exemple « À votre avis, qu'ont ressenti à ce moment les autres personnes dans cette situation ? Etaient-elles contentes, offensées, stressées, ou quoi d'autre ? Comment l'avez-vous su ? » Les utilisateurs sont cadrés par les questions, mais sont libres de choisir de répondre ou non. Toutes ces questions l'amènent à analyser l'expérience choisie.

L'inconvénient de cet outil est que l'apprenant peut utiliser le dossier seulement pour une rencontre : s'il souhaite parler d'une autre rencontre, il doit refaire un autre dossier. Par ailleurs, la créativité est quasiment absente puisque l'apprenant doit répondre à des questions, même s'il s'agit en majorité de questions ouvertes.

Outre ces outils élaborés par les institutions européennes, plusieurs initiatives ont été entreprises pour la création d'outils pédagogiques de la mobilité où règnent davantage des objectifs interculturels dont le journal de bord et particulièrement le carnet de voyage.

#### ***2.3.5.3. Journal de bord***

Foucard et al. (2008, p. 253) ont testé la réalisation d'un « journal de réflexivité » qui s'intéresse à quatre domaines, « interculturalité, médiateur culturel, professionnalisation et réflexivité », et dans lequel les étudiants en mobilité doivent « consigner remarques, réflexions et analyses à différents moments, avant le départ, durant le séjour et au retour » (ibid., p. 254). Il est structuré en six parties qui guident l'utilisateur dans l'analyse de son expérience. Les auteurs dressent un bilan assez positif de cette expérience qui « favorise [...] la construction de réelles compétences interculturelles » (Foucard et al., 2008, p. 279). Cependant ils constatent aussi des écarts entre les déclarations et la réalité, certains utilisateurs cherchant plus à satisfaire les attentes de leur professeur qu'à s'exprimer librement.

#### ***2.3.5.4. Carnet de voyage***

Le carnet de voyage, lui, est un outil qui va justement permettre à l'utilisateur d'être entièrement maître de sa production et libre dans sa production. C'est un genre littéraire qui existe, de façon générale, depuis des siècles. Désigné comme outil de référence pour la mobilité en 2011 par la Commission européenne, le carnet de voyage est le travail subjectif de l'apprenant dans lequel il évoque ses rencontres, ses sentiments, ses impressions, ses expériences en mobilité. Le carnet devient le témoin du

séjour de mobilité de l'apprenant et peut être constitué de textes, d'images, de documents, ou de tout autre matériel au gré de la créativité de l'apprenant, qui est à la fois l'auteur et le lecteur de son propre produit. Argod (2014, p. 26) le définit comme « le récit autobiographique d'un déplacement (aspect géographique) illustré où l'image est centrale, voire prédominante par rapport à l'écrit ».

La démarche pédagogique effectuée par le biais du carnet de voyage peut être décomposée en six temps selon Argod (2014, p. 34) :

- Observations et perceptions sur le terrain
- Interprétation
- Retranscription
- Vérification
- Elaboration du document secondaire
- Diffusion du carnet

Le carnet devient ainsi « une mémoire structurée du vécu qui permettrait de se projeter dans l'avenir » (ibid.). D'un point de vue didactique, dans un contexte de mobilité des apprenants, le carnet de voyage est particulièrement intéressant du fait qu'il représente un travail d'écriture de soi. Anquetil et Molinié (2008, p. 85) soulignent que « « L'écriture de soi » est une ressource fructueuse comme lieu d'élaboration de l'expérience ». La réflexion de l'apprenant sur son expérience de mobilité aurait un impact positif sur ses compétences interculturelles car l'apprenant doit réfléchir et faire un bilan en continuum de son expérience, en laissant s'exprimer sa créativité, de façon entièrement subjective et personnelle. Argod (2015) souligne que le carnet de voyage est un outil à la fois pédagogique et artistique qui libère l'esprit de l'apprenant en lui permettant de sauvegarder non seulement les rencontres et les vécus mais aussi les odeurs, les paysages, les sensations. Selon Argod (2014, p. 41), « Sa dimension créative et sensible permettrait d'évaluer les compétences transverses et interculturelles des projets de mobilité », c'est pourquoi il occupe une place de premier choix lorsqu'on s'intéresse à l'évolution de la sensibilité interculturelle des apprenants. Ainsi, elle donne à l'analyse des carnets de voyage des objectifs ambitieux : « connaître l'expérience vécue et l'identité des étudiants en mobilité, mais surtout [...] mesurer l'acquisition et le développement de la compétence interculturelle, les processus d'intégration européenne, le rapport à l'autre, l'étranger, l'identité individuelle et collective. » (ibid., p. 29). Il est vu que le carnet de voyage se présente être un outil d'apprentissage fructif.

### **3. METHODOLOGIE**

Dans cette partie nous développerons les points suivants : le type de recherche, la population et l'échantillon de travail, les outils de collectes de données, le déroulement de l'intervention et le mode d'analyse.

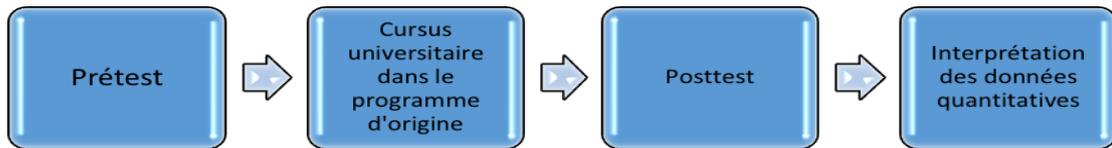
#### **3.1. Méthode et Devis de l'Etude**

Dans cette étude, il a été adopté une approche méthodologique quantitative où le devis repose sur une étude quasi-experimental car le processus de sélection des groupes a été réalisé sans processus de sélection aléatoire (non randomisé). Le modèle recouru est de type prétest/posttest avec groupe témoin et dans le cadre de la première question de recherche, sans groupe témoin mais avec un processus de sélection aléatoire. Notre principal objectif ayant été d'observer les conséquences du programme Erasmus et du carnet de voyage sur le niveau de sensibilité interculturelle des futurs enseignants de langue, la sensibilité interculturelle a constitué la variable dépendante.

Les données quantitatives ont été recueillies à partir d'une échelle visant à mesurer le niveau de sensibilité interculturelle. L'échelle ayant été administrée deux fois à tous les individus constituant l'échantillon (au début et à la fin du semestre/de la mobilité : prétest et posttest), l'objectif a été de déterminer l'existence ou non d'une évolution de leur niveau de sensibilité interculturelle selon qu'ils participaient au programme Erasmus (Groupe 1A) ou qu'ils y participaient tout en préparant un carnet de voyage (Groupe 1B) et qu'ils suivaient seulement le programme de leur cursus universitaire (Groupe 2).

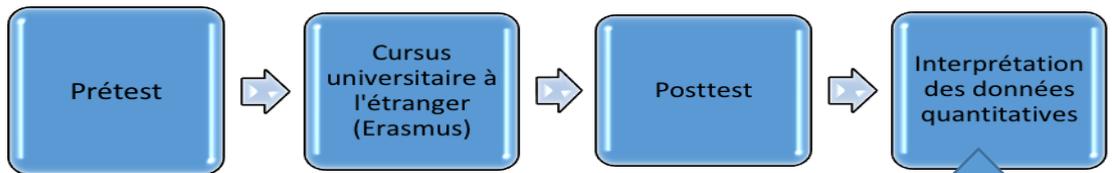
Cette étude quantitative s'est réalisée en 3 étapes : 1-Il a été tout d'abord administré à un seul groupe (Grand Groupe) deux fois (prétest et posttest) une échelle visant à mesurer leur niveau de sensibilité interculturelle ; 2- Il a été administré au Groupe 1 subdivisé en deux (Groupes 1A et 1B) l'échelle deux fois (prétest et posttest) ; 3--Il a été comparé les résultats de l'échelle obtenus par l'intermédiaire du Groupe 1 et ceux obtenus après l'administration de l'échelle au Groupe 2 (toujours deux fois : prétest et posttest). Voici le schéma du modèle de recherche en fonction des 3 étapes :

- Etape 1 (Grand Groupe)

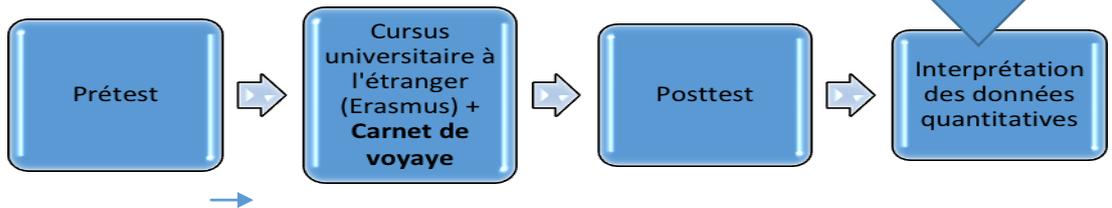


- Etape 2 (Groupe 1)

- Groupe 1A (20 apprenants, Erasmus, SANS carnet de voyage)



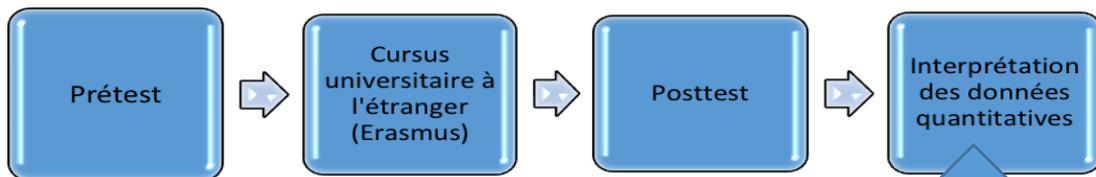
- Groupe 1B (13 apprenants, Erasmus, AVEC carnet de voyage)



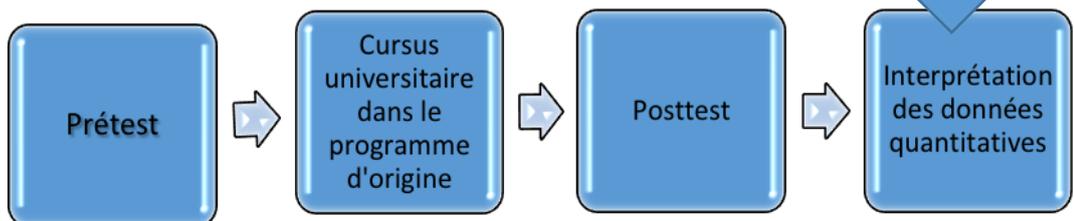
COMPARAISON

- Etape 3 (Groupe 1 et Groupe 2)

- Groupe 1 (33 apprenants, Erasmus)



- Groupe 2 (33 apprenants, NON Erasmus)



COMPARAISON

Figure 3.1 : Schéma du modèle de recherche en fonction des 3 étapes.

## **3.2. Population et Echantillon de Travail**

### **3.2.1. Population**

La population étudiée est constituée des étudiants inscrits dans le Département des Langues Etrangères des de la Faculté d'Education de l'Université Anadolu (année scolaire 2015-2016). Ce département est constitué du Programme de l'enseignement de l'Allemand Langue Etrangère (DaF- Deutsch als Fremdsprache), de l'Anglais Langue Etrangère (ELT- English Language Teaching ) et du Français Langue Etrangère (FLE). Ce cursus universitaire (licence) dure quatre ans et ses étudiants sont destinés à devenir enseignants d'allemand, d'anglais et de français langue étrangère. Il est question en tout de 1142 étudiants dont 214 en DaF, 823 en ELT et 105 en FLE.

### **3.2.2. Echantillon de travail**

Notre échantillon se constitue des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années des trois programmes de langues étrangères (année scolaire 2015-2016). Il s'agit de 521 étudiants : 373 d'ELT, 102 de DaF et 46 de FLE. La raison pour laquelle seuls les étudiants de deuxième et troisième année constituent l'échantillon de notre travail réside dans le fait que le système universitaire turc permet seulement aux étudiants de deuxième et troisième années de profiter du programme Erasmus. Dans notre étude, il est question de trois groupes d'échantillon (Grand Groupe, Groupe 1 et Groupe 2) sélectionnés en fonction des questions de recherche.

Dans le cadre de la question de recherche 1 qui a pour but de fournir des informations descriptives concernant le niveau de sensibilité interculturelle de tout l'échantillon général de notre étude (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années de licence), il a été formé un échantillon représentant les 488 apprenants (échantillon de 521 apprenants soustrait aux 33 apprenants du Groupe 1 partis en Erasmus) des trois programmes de langues étrangères en ayant recours à l'échantillonnage stratifié. L'échantillonnage stratifié se définit comme une technique « qui consiste à diviser la population à étudier en sous populations appelées des strates puis à tirer aléatoirement un échantillon dans chacune des strates, l'ensemble des échantillons ainsi choisis constituant l'échantillon final qui sera soumis à l'analyse. » (Beaud, 2003, p. 236). Cette décomposition de la population en sous-ensembles homogènes permet d'obtenir des résultats significatifs par strates. Afin de pouvoir délimiter le nombre d'individus à atteindre par strates (dans notre cas trois strates : DaF, ELT et FLE), nous avons utilisé le tableau d'échantillonnage pour

données continues préparé par Bartlett, Kotrlik et Higgins (2001, p. 48). Dans ce tableau (Annexe 1) est indiqué le nombre minimum de participants à atteindre en fonction des populations données et pour un seuil de signification alpha de 0,05. Le tableau 3.1. reprend le nombre total d'étudiants de la population par programmes, présente le nombre d'étudiants minimum à atteindre selon le tableau de Bartlett, Kotrlik et Higgins et le nombre d'étudiants effectivement atteint, constituant notre échantillon pour la question de recherche 1.

**Tableau 3.1.** *Stratification en sous-ensembles homogènes des étudiants des trois programmes*

	<b>Population</b>	<b>Nombre d'étudiants à atteindre</b>	<b>Nombre d'étudiants atteints</b>
	N	N	N
<b>ELT</b>	357	92	104
<b>DaF</b>	92	55	64
<b>FLE</b>	39	39	35
<b>Total</b>	488	186	203

Le nombre total d'étudiants dans la population des trois programmes est de 488. Ces apprenants sont ceux sont en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années. Selon Bartlett, Kotrlik et Higgins, le nombre minimum à atteindre est de 92 pour ELT, de 55 pour DaF mais n'indique pas de nombre minimum à atteindre toute population inférieure à 100 individus. C'est pourquoi du fait que les apprenants de FLE étaient constitués de seulement 39 individus, l'objectif a été de tous les contacter. Cependant, pour différentes raisons (principalement l'inassiduité), 35 apprenants de FLE ont pu répondre à l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre auquel ils ont été convoqués. En ce qui concerne les programmes de DaF et d'ELT, pour compenser une éventuelle perte de données, il a été décidé d'atteindre un plus grand nombre d'étudiants que le minimum indiqué. De cette façon, les 104 mêmes apprenants d'ELT et les 64 mêmes apprenants de DaF ayant rempli l'échelle au début du semestre ont été réussis à être convoqués pour répondre une seconde fois à l'instrument de mesure. La population contactée après stratification est donc de 203 étudiants.

Dans l'objectif de répondre aux questions 2 et 3, nous avons eu recours aux 33 étudiants d'ELT, de DaF et de FLE de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années ayant eu droit à profiter du programme Erasmus. Constituant le groupe nommé Groupe 1, ces étudiants ont donc été choisis selon le critère « Erasmus ». Mais comme le but essentiel des questions de recherche 2 et 3 était de mettre au jour l'apport des carnets de voyage sur le développement de la sensibilité interculturelle des individus partis en Erasmus, nous avons divisé le Groupe 1 en deux sous-groupes selon le principe du volontariat : Groupe 1A et Groupe 1B. Dans le Groupe 1A ont pris part 20 apprenants partis en Erasmus et dans le Groupe 1B, 13 apprenants partis en Erasmus et ayant été volontaires à préparer un carnet de voyage lors de leur séjour (Tableau 3.2.).

**Tableau 3.2. : Répartition du Groupe 1**

Programmes	Groupe 1	
	Groupe 1A (Erasmus sans Carnet de voyage)	Groupe 1B (Erasmus avec Carnet de voyage)
ELT	13	3
DaF	7	3
FLE	1	6
Total	21	12

Comme vu dans le Tableau 3.2., les 13 apprenants du Groupe 1A sont dans le programme d'anglais, les six dans le programme de français langue étrangère. Quant aux 12 apprenants qui se sont portés volontaires à réaliser un carnet de voyage lors de leur séjour dans le pays d'accueil, trois sont des apprenants d'anglais, trois d'allemand et six de français. Dans le Groupe 1A, 14 étudiants sont de sexe féminin et sept étudiants de sexe masculin et dans le Groupe 1B, sept étudiants sont de sexe féminin et cinq étudiants de sexe masculin.

Dans le cadre des questions de recherche 4 et 5 qui avaient pour objectif de comparer le niveau de sensibilité interculturelle des futurs enseignants de langue étrangère ayant participé au programme Erasmus [avec carnet de voyage ou sans] (Groupe 1) et de ceux ayant seulement suivi leur cursus universitaire en Turquie (Groupe 2), nous avons eu recours à l'échantillonnage intentionnel pour constituer le

Groupe 2. « Cette technique est basée sur le choix conscient du chercheur d'inclure dans l'échantillon certains éléments en fonction de leurs caractères typiques. Le chercheur sélectionne les sujets de son échantillon. » (Formarier, 1992, p. 97). Ainsi, après l'analyse des caractéristiques des 33 apprenants du Groupe 1 (Tableau 3.3.), dans l'objectif de réaliser une comparaison où la représentativité est garantie, nous avons apparié aux 33 apprenants partis en Erasmus (échantillonnage intentionnel), 33 autres apprenants présentant des similitudes en fonctions de différents paramètres (âge, sexe, classe, programme, etc.). Ces 33 autres apprenants ont été donc sélectionnés parmi les 488 apprenants de l'échantillon général et placés dans le Groupe 2 (Tableau 3.4.). Ainsi il a été question en tout de 66 apprenants divisés en deux groupes.

**Tableau 3.3.** *Caractéristiques des apprenants du Groupe 1*

Groupe 1						
No	P. <sup>1</sup>	Classe	Sexe <sup>2</sup>	Age	Expériences à l'étr.	Pays d'accueil
1	Daf	2 <sup>e</sup>	H	19	Non	Allemagne
2	Daf	2 <sup>e</sup>	H	20	Non	Allemagne
3	Daf	2 <sup>e</sup>	H	20	Non	Allemagne
4	Daf	2 <sup>e</sup>	H	21	Oui, long séjour	Allemagne
5	Daf	2 <sup>e</sup>	F	20	Non	Allemagne
6	Daf	2 <sup>e</sup>	F	19	Non	Allemagne
7	Daf	2 <sup>e</sup>	F	21	Non	Allemagne
8	Daf	2 <sup>e</sup>	F	20	Non	Allemagne
9	Daf	3 <sup>e</sup>	H	22	Oui, court séjour touristique	Allemagne
10	Daf	3 <sup>e</sup>	F	23	Oui, court séjour touristique	Allemagne
11	FLE	2 <sup>e</sup>	H	22	Oui, court séjour touristique	France
12	FLE	2 <sup>e</sup>	H	21	Oui, court séjour touristique	France
13	FLE	2 <sup>e</sup>	H	26	Non	France
14	FLE	2 <sup>e</sup>	H	25	Non	France
15	FLE	3 <sup>e</sup>	F	26	Oui, court séjour touristique	France
16	FLE	3 <sup>e</sup>	F	20	oui court séjour touristique et Chypriote	France

17	FLE	3 <sup>e</sup>	F	23	Non	France
18	ELT	2 <sup>e</sup>	H	19	Non	Hongrie
19	ELT	2 <sup>e</sup>	F	18	Non	Pologne
20	ELT	2 <sup>e</sup>	F	20	Non	Portugal
21	ELT	2 <sup>e</sup>	F	19	Non	Pologne
22	ELT	3 <sup>e</sup>	H	20	Non	Pologne
23	ELT	3 <sup>e</sup>	H	21	Non	Pologne
24	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non	Pologne
25	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non	Hongrie
26	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non	Portugal
27	ELT	3 <sup>e</sup>	F	19	Oui, court séjour touristique	Hongrie
28	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non	Pologne
29	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Oui, naissance- long séjour	Portugal
30	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non	Rep. Tchèque
31	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non	Slovénie
32	ELT	3 <sup>e</sup>	F	21	Non	Pologne
33	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Oui, court séjour	Pologne

<sup>1</sup>P. programmes

<sup>2</sup>S : Homme (H)/Femme (F)

**Tableau 3.4.** Les apprenants du Groupe 2 constitué en fonction du Groupe 1

Groupe 2					
No	P. <sup>1</sup>	Cl.	Sexe <sup>2</sup>	Age	Expériences à l'étranger
1	Daf	2 <sup>e</sup>	H	19	Non
2	Daf	2 <sup>e</sup>	H	20	Non
3	Daf	2 <sup>e</sup>	H	20	Non
4	Daf	2 <sup>e</sup>	H	21	Oui, long séjour
5	Daf	2 <sup>e</sup>	F	20	Non
6	Daf	2 <sup>e</sup>	F	19	Non
7	Daf	2 <sup>e</sup>	F	21	Non
8	Daf	2 <sup>e</sup>	F	20	Non
9	Daf	3 <sup>e</sup>	H	22	Oui, court séjour touristique
10	Daf	3 <sup>e</sup>	F	23	Oui, court séjour touristique
11	FLE	2 <sup>e</sup>	H	21	Oui, court séjour touristique
12	FLE	2 <sup>e</sup>	H	21	Oui, court séjour touristique
13	FLE	2 <sup>e</sup>	H	25	Non

14	FLE	2 <sup>e</sup>	H	23	Non
15	FLE	3 <sup>e</sup>	F	24	Oui, court séjour touristique
16	FLE	3 <sup>e</sup>	F	21	Oui court séjour touristique et Origine Chypriote
17	FLE	3 <sup>e</sup>	F	23	Non
18	ELT	2 <sup>e</sup>	H	19	Non
19	ELT	2 <sup>e</sup>	F	18	Non
20	ELT	2 <sup>e</sup>	F	20	Non
21	ELT	2 <sup>e</sup>	F	19	Non
22	ELT	3 <sup>e</sup>	H	20	Non
23	ELT	3 <sup>e</sup>	H	21	Non
24	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non
25	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non
26	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non
27	ELT	3 <sup>e</sup>	F	19	Oui, court séjour touristique
28	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non
29	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Oui, naissance- long séjour
30	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non
31	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Non
32	ELT	3 <sup>e</sup>	F	21	Non
33	ELT	3 <sup>e</sup>	F	20	Oui, court séjour

<sup>1</sup>P. programmes

<sup>2</sup>S : Homme (H)/Femme (F)

En résumé, notre échantillon dont le but est d'aider à comprendre les effets du programme Erasmus et de l'usage du carnet de voyage sur le développement de la sensibilité interculturelle est composé du Groupe 1 (lui-même décomposé en Groupe 1A et Groupe 1B) et du Groupe 2.

- Groupe 1A : 21 étudiants qui sont partis en programme Erasmus sans réaliser de carnet de voyage ;

- Groupe 1B : 12 étudiants Erasmus ayant réalisé un carnet de voyage.

- Groupe 2 : 33 étudiants qui suivent le cursus universitaire et présentant les mêmes caractéristiques que les individus du Groupe 1.

Nous avons également un Grand Groupe d'échantillon (203 étudiants) basé sur l'échantillon de 488 apprenants et constitué selon une stratification. Ce Grand Groupe est indépendant des groupes 1A, 1B et 2 mais aussi indépendant des résultats auxquels ces derniers groupes d'échantillon nous mènerons. Rappelons que l'échantillon Grand Groupe a pour seul objectif d'apporter des informations annexes à propos du

développement de la sensibilité interculturelle des futurs enseignants de langues étrangères. Les données se rapportant à cet objectif seront analysées en premier lieu et leur traitement fera l'objet d'un travail autonome descriptif : il ne sera procédé à aucun rapprochement des résultats obtenus par l'intermédiaire de cet échantillon général avec ceux obtenus par l'intermédiaire des autres groupes d'échantillon.

Le Tableau 3.5 présente une synthétisation des informations à propos de l'échantillon général et celui initial.

**Tableau 3.5.** *Présentation de l'échantillon général et initial.*

<b>Echantillon Grand Groupe</b>	<b>Echantillon Groupe 1 et Groupe 2</b>	
* 488 apprenants	<b>Groupe 1 Erasmus</b>	<b>Groupe 2 Non Erasmus</b>
*357 ELT	<b>Groupe 1A</b>	<b>Groupe 1B</b>
*92 DaF	33 apprenants	33 apprenants
*39 FLE	Echantillonnage intentionnel :	Echantillonnage intentionnel :
*Echantillonnage stratifié : 203 apprenants	*Apprenants partant en Erasmus.	*Apprenants ne partant pas en Erasmus.
*104 ELT	*Apprenants volontaires à participer à l'étude.	*Apprenants présentant des caractéristiques similaires avec ceux partant en Erasmus.
*64 DaF		
*35 FLE		
	Sans carnet de voyage	Avec carnet de voyage
	21 apprenants	12 apprenants
<b>Objectifs</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Objectifs</b>
*Descriptif	*Descriptif et comparatif	* Descriptif et comparatif
*Niveau/développement de la sensibilité interculturelle.	*Niveau/développement de la sensibilité interculturelle.	*Niveau/développement de la sensibilité interculturelle.
	*Comparaison entre ces deux groupes.	*Comparaison avec tout le Groupe 1.
*Répondre à la question de recherche 1.	*Répondre à la question de recherche 2 et 3.	*Répondre à la question de recherche 4 et 5.

### **3.3. Les Outils de Collecte de Données**

#### **3.3.1. Echelle de sensibilité interculturelle**

Afin de pouvoir analyser le développement de la sensibilité interculturelle chez les futurs enseignants de langues étrangères, nous avons eu recours à l'échelle de sensibilité interculturelle développée par Chen et Starosta (2000). La construction empirique et la validation de l'échelle ont été effectués en 3 étapes. D'abord une pré-étude a été administrée afin de déterminer des éléments (items) représentant le concept de la sensibilité interculturelle. Ensuite, le modèle a été soumis à l'analyse des facteurs explicatifs et la troisième étape était d'évaluer la validité de l'échelle de sensibilité interculturelle.

Dans l'étape de pré-étude, les chercheurs, afin de diminuer le nombre des 73 items de l'échelle, ont demandé aux 168 étudiants américains d'évaluer les items. Après l'analyse factorielle, les 44 items dont la valeur factorielle est supérieure à 0.50 ont été retenus et ont été administrés aux 414 étudiants américains. A la suite d'une analyse en composantes principales suivie par une rotation oblique, Chen et Starosta ont donné la version finale à l'échelle composée de 24 items et 5 dimensions.

Il s'agit d'une échelle de type Likert à 5 points, qui s'interprète selon une pondération de 1 point à 5 points, ou la valeur de « Tout à fait en désaccord » est égale à 1, « En désaccord » à 2, « Sans avis » à 3, « D'accord » à 4 et « Tout à fait d'accord » à 5. Elle est constituée de cinq dimensions liées à l'interaction interculturelle réussie, qui sont : l'engagement (items 1, 11, 13, 21, 22, 23, 24), le respect face aux différences culturelles (items 2, 7, 8, 16, 18, 20), la confiance en soi (items 3, 4, 5, 6, 10), le plaisir (items 9, 12, 15) et l'attention (items 14, 17, 19). Le détail des items figure en annexe 2. Les items 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 et 22 sont évalués selon une pondération inverse. Ainsi, avant de passer à l'analyse des données nous les avons d'abord inversés puis soumis aux tests requis.

Afin de pouvoir administrer l'échelle en langue turque pour éviter toute mal compréhension nous avons eu recours à l'échelle adaptée en turc par Küllü-Sülü (2014) La consistance interne de l'échelle en anglais, reportée par Chen et Starosta (2000) était de .86, celle de l'échelle en turc a été de .754.

### **3.3.2. Le Carnet de voyage**

Constituant le volet qualitatif de la recherche, le carnet de voyage est un outil de mobilité qui permet à ses producteurs d'enregistrer les moments importants de leur séjour à l'étranger. Cet outil de mobilité permet aux utilisateurs de faire une réflexion sur soi et l'expérience vécue dans le milieu étranger, c'est à dire, selon Bennett (1993, cité par Anquetil et Molinié, 2008, p. 86), « sortir de soi-même, non pas pour devenir l'autre mais pour se découvrir médiateur pour élaborer l'altérité, s'ouvrir aux influences, tisser des aller-retours à partir d'une position de marginalité constructive. ». En faisant une réflexion sur soi et sur son expérience, l'étudiant en mobilité garde ses souvenirs dans un carnet et cela lui permettrait de se rappeler ce qu'il a expérimenté pendant son séjour Erasmus.

Dans cette recherche, 12 étudiants admis en Erasmus se sont montrés volontaires pour préparer un carnet de voyage. Nous avons réuni ces étudiants dans une salle de classe dans le but de présenter les éléments du carnet de voyage. A l'aide d'un vidéo projecteur, une présentation de carnet de voyage leur a été communiquée, incluant l'objectif de la recherche, les éléments du carnet de voyage, les apports éventuels d'une telle production ; il a aussi été répondu aux questions des étudiants. Le détail de la présentation figure en annexe 3. La réunion a duré 1 heure. Les volontaires ont été encouragés à l'achat de leur carnet de voyage : il leur a été offert un bon cadeau valable dans une papeterie avant leur départ en Europe. Ils l'ont rempli pendant leur séjour en Europe qui a duré un semestre. A leur retour, ils nous l'ont confié en tant que preuve de réalisation.

### **3.4. Déroulement de l'Intervention**

Le déroulement de l'intervention s'est fait ainsi ;

1. L'administration de l'échelle de sensibilité interculturelle aux étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années des programmes d'anglais, d'allemand et de français langue étrangère au début du semestre. (Prétest)
2. Réunion avec le Groupe 1(A et B) :
  - Présentation de la recherche aux 33 apprenants qui allaient partir en Europe dans le cadre du programme Erasmus.
  - Administration de l'échelle de sensibilité interculturelle. (Prétest)

3. Réunion avec le Groupe 1B :
  - Discussions avec les 13 étudiants volontaires pour préparer un carnet de voyage ;
  - Présentation PowerPoint du carnet de voyage : explications de la structure, du contenu et des objectifs du carnet.
  - Partage des objectifs visés par la préparation du carnet dans le cadre des objectifs.
4. Administration des échelles de la sensibilité interculturelle aux étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années des programmes d'anglais, d'allemand et de français langue étrangère à la fin du semestre. (Posttest)
5. Administration des échelles de la sensibilité interculturelle aux étudiants de retour d'Erasmus. (Posttest)
6. Récupération des 12 carnets de voyage

### **3.5. Analyse des Données**

Afin de pouvoir procéder à l'analyse des données quantitatives nous avons eu recours à l'analyse de symétrie de distribution (Skewness), aux mesures d'aplatissement (Kurtosis) et au test Kolmogorov-Smirnov dans le but de savoir si la distribution est symétrique ou dissymétrique. Dans les cas où les valeurs de l'analyse de Skewness et de Kurtosis étaient entre -1,96 et +1,96 (Büyüköztürk, 2014) et aussi les résultats du test de Kolmogorov-Smirnov montraient une distribution normale les tests paramétriques ont été utilisés, dans les cas contraires nous avons utilisé les tests non-paramétriques.

Pour ce faire :

- Les données quantitatives pour la première question de la recherche dont l'échantillon est constitué de 203 participants ont été analysées à l'aide des tests paramétriques : Corrélation de Pearson, test t pour échantillons appariés, test t pour échantillons indépendants, Anova, test de comparaisons multiples de T2 de Tamhane ;
- Les données quantitatives pour la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> question de la recherche dont l'échantillon est constitué de 20 participants (Groupe 1A) et 13 participants (Groupe 1B) ont été analysées à l'aide des tests non-paramétriques : Test de classement de Wilcoxon, test de Mann-Whitney-U, analyse de corrélation de Kendall's Tau-b ;

- Les données quantitatives pour la 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> question de la recherche dont l'échantillon est constitué de 66 participants (Groupe 1-33 participants et Groupe 2-33 participants) ont été analysées à l'aide des tests paramétriques : Test t pour échantillons appariés, test t pour échantillons indépendants.

## 4. ANALYSE

### 4.1. Première Question de Recherche

**« Quel est le niveau de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre ? » des futurs enseignants de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années suivant seulement le programme de leurs cursus universitaires:**

Afin de répondre à la première question de recherche, nous avons procédé à une analyse descriptive : les moyennes obtenues à l'échelle de la sensibilité interculturelle au début (prétest) et à la fin (posttest) du semestre ont été calculées pour situer le niveau sensibilité interculturelle des apprenants et le test t pour échantillons appariés a été effectué dans le but de comprendre s'il existait une différence significative entre ces deux moyennes. Par ailleurs, il a été également eu recours à l'analyse de corrélation de Pearson afin de montrer le degré de corrélation entre les 5 dimensions de l'échelle : ceci a été fait pour le prétest et le posttest.

**Tableau 4.1.** *Moyennes obtenues de l'échelle de la sensibilité interculturelle au début de semestre (prétest)*

Dimensions	N	$\bar{X}$	Ss
Engagement		4,0084	,41337
Respect face aux différences culturelles		4,2332	,53336
Confiance en soi		3,5823	,65739
Plaisir		4,1970	,65041
Attention		3,8522	,53074
Sensibilité Interculturelle	203	3,9799	,37060

Selon le tableau 4.1, on constate que le niveau de sensibilité interculturelle des futurs enseignants des langues étrangères est assez élevé. La moyenne obtenue de l'échelle administrée au début du semestre est de 3.98 sur 5. Quant à l'analyse des 5 dimensions de l'échelle, la moyenne de la dimension " Confiance en soi" est la plus basse ( $\bar{X}$ =3.59) et celle de la dimension « respect face aux différences culturelles » est la plus élevée ( $\bar{X}$ =4.23). Cela nous permet de dire que les futurs enseignants ont un niveau élevé quand il s'agit du respect à la différence de l'Autre et qu'ils prêtent beaucoup d'importance à cette dimension au moment de l'interaction avec l'Autre, mais qu'en revanche ils ressentent moins de confiance en eux lors des interactions. Les autres

dimensions auxquelles ils prêtent de l'importance sont successivement le « plaisir en interaction interculturelle » ( $\bar{X}=4.20$ ), « l'engagement » ( $\bar{X}=4.01$ ), et « l'attention » ( $\bar{X}=3.85$ ).

**Tableau 4.2.** Résultats de la Corrélation de Pearson pour les 5 dimensions de l'échelle de la sensibilité interculturelle (prétest)

		<b>Engagement</b>	<b>Respect</b>	<b>Confiance en soi</b>	<b>Plaisir</b>	<b>Attention</b>
<b>Engagement</b>	Pearson Cor.1		,486**	,274**	,350**	,428**
	Significance		,000	,000	,000	,000
<b>Respect</b>	Pearson Cor.,486**	1		,203**	,442**	,264**
	Significance	,000		,004	,000	,000
<b>Confiance en soi</b>	Pearson Cor.,274**	,203**	1		,580**	,070
	Significance	,000	,004		,000	,321
<b>Plaisir</b>	Pearson Cor.,350**	,442**	,580**	1		,093
	Significance	,000	,000	,000		,188
<b>Attention</b>	Pearson Cor.,428**	,264**	,070	,093	1	
	Significance	,000	,000	,321	,188	

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01

Le tableau 4.2 indique les résultats de l'analyse de corrélation de Pearson (r) entre les 5 dimensions de l'échelle de la sensibilité interculturelle administrée au début du semestre. Plus le coefficient de corrélation est proche de 1 (en valeur absolue), plus la relation est forte ; plus il est proche de 0, plus la relation est faible. Pour interpréter les résultats de nos analyses, nous nous sommes basés sur la catégorisation des valeurs de coefficient de corrélation proposée par Cohen (1988) qui indique les niveaux de corrélation en fonction du niveau du coefficient de corrélation :

Autour de 0,10	effet de petite taille	Corrélation faible
Autour de 0,30	effet de taille moyenne	Corrélation moyenne
Plus de 0,50	effet de grande taille	Corrélation forte

Selon les balises de Cohen, il existe une forte corrélation positive ( $r = ,58$ ) entre les dimensions « confiance en soi » et « plaisir ». Par ailleurs, les analyses montrent que cette corrélation est statistiquement significative ( $p < ,01$ ). On peut aussi noter que la corrélation entre les dimensions « respect face aux différences culturelles » et « engagement » lors de l'interaction interculturelle est plutôt élevée ( $r = ,48$ ) car même si

l'effet se catégorise en tant que taille moyenne, la corrélation est proche de ,50. De plus, il est vu qu'il existe une corrélation faible et non significative entre les dimensions « confiance en soi » et « attention » ( $r=,07$ ) et entre « attention » et « plaisir » ( $r=,09$ ).

**Tableau 4.3.** *Moyennes obtenues de l'échelle de la sensibilité interculturelle à la fin du semestre (posttest)*

<b>Dimensions</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
<b>Engagement</b>		4.2027	.38739
<b>Respect aux différences culturelles</b>	203	4.3998	.46356
<b>Confiance en soi</b>		3.8305	.64398
<b>Plaisir</b>		4.4122	.51096
<b>Attention</b>		3.9688	.45672
<b>Sensibilité Interculturelle</b>	203	4.1714	.34693

Le tableau 4.3 nous montre les moyennes des scores obtenues au posttest. Selon ce tableau, il existe une évolution légère de la sensibilité interculturelle chez les apprenants ayant seulement suivi le cursus universitaire. La moyenne obtenue de l'échelle est passée de 3.97 à 4.17, et donc s'est davantage rapprochée de 5. Quant aux 5 dimensions, on constate la même évolution pour chacune d'elles : les moyennes de chaque dimension ont toute haussé. On peut noter que les apprenants donnent plus d'importance au respect aux différences culturelles ( $\bar{X} = 4.41$ ), qui était en seconde position lors du prétest, et au plaisir ( $\bar{X} = 4.40$ ), qui était en première position au prétest, lors des interactions interculturelles. Pour les trois autres dimensions, le classement est identique : « Engagement » en 3<sup>ème</sup> position, « Attention » en 4<sup>ème</sup> et « Confiance en soi » en dernière position. Ainsi comme vu, les apprenants continuent à ressentir des difficultés concernant leur confiance en eux ( $\bar{X} = 3.83$ ). Nous estimons qu'il peut y avoir plusieurs facteurs qui influencent cette dimension telle l'anxiété.

**Tableau 4.4.** Résultats de la Corrélation de Pearson pour les 5 dimensions de l'échelle de la sensibilité interculturelle (posttest)

		<b>Engagement</b>	<b>Respect</b>	<b>Confiance en soi</b>	<b>Plaisir</b>	<b>Attention</b>
<b>Engagement</b>	Pearson Cor.	1	.501**	.428**	.433**	.377**
	Significance		.000	.000	.000	.000
<b>Respect</b>	Pearson Cor.	.501**	1	.264**	.460**	.150*
	Significance	.000		.000	.000	.033
<b>Confiance en soi</b>	Pearson Cor.	.428**	.264**	1	.650**	.131
	Significance	.000	.000		.000	.062
<b>Plaisir</b>	Pearson Cor.	.433**	.460**	.650**	1	.204**
	Significance	.000	.000	.000		.004
<b>Attention</b>	Pearson Cor.	.377**	.150*	.131	.204**	1
	Significance	.000	.033	.062	.004	

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01

\* . La corrélation est significative au niveau 0.05

Le tableau 4.4 indique les résultats d'analyse de corrélation de Pearson (r) entre les 5 dimensions de l'échelle de la sensibilité interculturelle administrée à la fin du semestre. Comme au début du semestre, on voit qu'il existe une forte corrélation positive ( $r = .65$ ) entre les dimensions « confiance en soi » et « plaisir » et entre « respect » et « engagement » ( $r = .50$ ) et que la corrélation est significative ( $p < .01$ ). Les apprenants qui ont confiance en eux entrent volontiers en interaction avec l'Autre, et ceux qui montrent du respect face aux différences culturelles s'engagent facilement dans une interaction interculturelle. En revanche, il existe une corrélation faible non significative entre les dimensions « confiance en soi » et « attention » ( $r = .131$ ) et une corrélation faible significative entre « attention » et « plaisir » ( $r = .204$ ). Lorsqu'on compare les résultats de l'analyse de corrélation du prétest et posttest, on constate qu'il y a une baisse de corrélation entre les dimensions « engagement » et « attention » ( $r = .428$  au prétest,  $r = .377$  au posttest) même si cela reste toujours une corrélation moyenne. La corrélation de taille moyenne qui existait entre les dimensions « respect » et « attention » au début du semestre s'est transformée en une corrélation de petite taille. Quant aux dimensions « engagement » et « confiance en soi » la corrélation moyenne vue au début du semestre est devenue forte à la fin du semestre. Cette croissance forte pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants ont moins peur d'entrer en interaction

car ils améliorent leur compétence linguistique au cours du semestre. Nous voyons aussi une croissance concernant la corrélation entre les dimensions « confiance en soi » et « plaisir ». Ces résultats montrent que ces trois dimensions (engagement, confiance en soi et plaisir) influencent l'une l'autre.

**Tableau 4.5.** *Analyse du test t pour deux échantillons appariés (Grand groupe)*

N	$\bar{X}$	Ecart Type	t	df	p*
203	-19150	.44562	-6.123	202	.000

\*  $p < 0,01$ (bilatéral)

Afin de savoir s'il existe une différence significative entre les scores obtenus au début et à la fin du semestre chez les apprenants qui ont suivi le cursus universitaire, le test t pour deux échantillons appariés a été administré. On constate qu'il existe une différence significative : le niveau de sensibilité interculturelle des apprenants n'ayant pas participé au programme Erasmus a augmenté de façon significative du début à la fin du semestre. Afin de montrer aussi l'ampleur de l'effet entre les moyennes, la valeur (d) a été calculée. Selon Cohen (1980) une valeur en dessous de 0,2 est considérée comme une ampleur d'effet faible ; une valeur de 0,5 est considérée comme une ampleur d'effet moyenne et une valeur de 0,8 est considérée comme une ampleur d'effet élevée. Concernant l'ampleur de l'effet pour les moyennes du prétest/posttest (Tableau 4.5), la valeur d'ampleur est de 0,5334 ce qui signifie qu'il existe une ampleur de niveau moyen.

#### 4.1.1. Question de recherche 1.1.

**« Quel est le degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre selon le sexe ? »**

Le Tableau 4.6 nous indique les moyennes obtenues par les apprenants de sexe masculin et féminin de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin de semestre. Nous constatons que les apprenants de sexe masculin ont un niveau plus élevé de sensibilité interculturelle que ceux de sexe féminin au début du semestre ( $\bar{x}$ = 4.12 pour les garçons et  $\bar{x}$  = 3.94 pour les filles). Nous pouvons établir le même constat pour la fin du semestre ( $\bar{x}$ =4.22 pour les garçon et  $\bar{x}$  = 4.16 pour les filles). En revanche

quand on compare les deux sexes en terme d'évolution, il est vu que le niveau de sensibilité interculturelle des filles a beaucoup augmenté par rapport à celui des garçons même si ces derniers ont toujours une moyenne plus élevée. Nous avons eu recours au test t pour deux échantillons indépendants afin de voir s'il existe une différence significative entre les moyennes obtenues pour les deux sexes.

**Tableau 4.6.** *Moyennes obtenues de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre (selon le sexe)*

Sexe		Prétest	Posttest
Fille	$\bar{X}$	3.94	4.16
	N	155	155
	Ecart Type	.36833	.32603
Garçon	$\bar{X}$	4.12	4.22
	N	48	48
	Ecart Type	.34343	.40732

Le tableau 4.7 montre qu'une différence significative ( $p < .05$ ) existe au début du semestre entre les deux sexes, mais à la fin cette différence significative n'apparaît plus. Cela peut s'expliquer par l'importante hausse du niveau de sensibilité interculturelle des filles. Afin de montrer aussi l'ampleur de l'effet entre les moyennes, la valeur (d) a été calculée. Concernant l'ampleur de l'effet pour les moyennes du prétest (Tableau 4.7.), la valeur d'ampleur est de 0,5055 ce qui signifie qu'il existe une ampleur de niveau moyen.

**Tableau 4.7.** *Analyse du test t pour deux échantillons indépendants prétest/posttest*

	Ecart Type	t	df	p*
Prétest	.05991	-3.154	201	.002
Posttest	.05728	-1.103	201	.271

\*  $p < 0,05$ (bilateral)

#### 4.1.2. Question de recherche 1.2.

« Quel est le degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre selon les programmes ? »

Afin de répondre à la question 1.2. « Quel est le niveau de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre selon les programmes ? », nous avons eu recours à l'analyse de variance Anova qui nous permet de savoir si une ou plusieurs variables dépendantes sont en relation avec une ou plusieurs variables indépendantes. Suite à l'analyse de l'homogénéité des variables indépendantes, les résultats ont montré que les variances n'étaient pas homogènes pour le prétest et le posttest. De ce fait, il a été eu recours au Test de comparaison multiple post hoc de T2 de Tamhane. Les tableaux 4.8 et 4.9 montrent les résultats de cette analyse.

**Tableau 4.8.** *Moyennes obtenues par programmes sur l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre*

<b>Programmes</b>	<b>N</b>	<b>Prétest</b>	<b>Ecart</b>	<b>Posttest</b>	<b>Ecart</b>
		□	<b>Type</b>	□	<b>Type</b>
<b>DaF</b>	64	3.83	.45971	4.14	.41172
<b>FLE</b>	35	4.16	.28421	4.24	.27168
<b>ELT</b>	104	4.01	.29596	4.17	.32530

Selon le tableau 4.8, les apprenants du programme de FLE ont un niveau plus élevé que ceux des programmes de Daf et d'ELT. La moyenne obtenue par les apprenants de FLE est de 4.16 au début de semestre et 4.24 à la fin de semestre. Quant à la moyenne des apprenants d'allemand langue étrangère (DaF), ils ont la moyenne la plus basse : 3.83 au début de semestre et 4.14 à la fin. Cependant, ils ont réalisé une évolution plus remarquable que les autres apprenants. Afin de savoir s'il existe une différence significative entre ces trois programmes nous avons eu recours à l'analyse de Anova (Tableau 4.9) et au test de T2 de Tamhane (Tableau 4.10).

**Tableau 4.9.** *Résultats de l'analyse d'Anova*

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	p.*
<b>Prétest (Intergroupes)</b>	2.662	2	1.331	10.611	.000
<b>Posttest (Intergroupes)</b>	.224	2	.112	.932	.396

\*p&lt;.05

Selon le tableau 4.9, nous pouvons conclure qu'au début du semestre il existe statistiquement une différence significative à un intervalle de confiance de 95%. (P<0.05) entre les trois programmes. Par contre à la fin du semestre les différences ne sont pas significatives (p > 0.05).

**Tableau 4.10.** *Résultats du test de comparaisons multiples de T2 de Tamhane*

Variable dépendante	(I) Programmes	(J) Programmes	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	p.*
<b>Prétest</b>	<b>Daf</b>	<b>FLE</b>	-.33160*	.07490	.000
		<b>ELT</b>	-.17573*	.06438	.022
	<b>FLE</b>	<b>Daf</b>	.33160*	.07490	.000
		<b>ELT</b>	.15587*	.05613	.022
	<b>ELT</b>	<b>Daf</b>	.17573*	.06438	.022
		<b>FLE</b>	-.15587*	.05613	.022
<b>Posttest</b>	<b>Daf</b>	<b>FLE</b>	-.09953	.06898	.391
		<b>ELT</b>	-.03290	.06055	.930
	<b>FLE</b>	<b>Daf</b>	.09953	.06898	.391
		<b>ELT</b>	.06663	.05591	.557
	<b>ELT</b>	<b>Daf</b>	.03290	.06055	.930
		<b>FLE</b>	-.06663	.05591	.557

\*p&lt;.05

Quant aux résultats du test de T2 de Tamhane indiqués dans le Tableau 4.10, au début de semestre, les trois groupes ont des niveaux de sensibilité culturelle significativement différents en début de semestre, mais cette différence n'est plus significative en fin de semestre. Il est noté que les étudiants de DaF ont plus progressé

que les autres et sont arrivés à un niveau équivalent. Afin de montrer aussi l'ampleur de l'effet entre les moyennes, la valeur (d) a été calculée. Nous avons constaté que l'ampleur de l'effet pour les moyennes du prétest (Tableau 4.10), la valeur d'ampleur est de 0,8634 entre Daf/FLE, ce qui signifie qu'il existe une ampleur de niveau élevé. Quant à la valeur d'ampleur Daf/ELT, elle est de 0,4656, donc il existe une ampleur de niveau moyen, celle de FLE/ELT est de 0,5170 et cela signifie qu'il existe une ampleur de niveau moyen.

#### 4.2. Deuxième et Troisième Question de Recherche

**« Dans le cadre des futurs enseignants ayant participé au programme Erasmus (Groupe 1A) et ayant préparé un carnet de voyage (Groupe 1B) : Quel est leur degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin de la mobilité ? »**

**« Quel est leur degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin de la mobilité au niveau des cinq dimensions de l'échelle de sensibilité interculturelle ? »**

Afin de répondre à la deuxième question de recherche, nous avons procédé à une analyse descriptive : les moyennes obtenues à l'échelle de la sensibilité interculturelle au début (prétest) et à la fin (posttest) du semestre ont été calculées pour situer le niveau de sensibilité interculturelle des apprenants et le test de classement de Wilcoxon a été effectué dans le but de comprendre s'il existait une différence significative entre ces deux moyennes. Le Groupe 1A est constitué des futurs enseignants de langue étrangères partis en Erasmus, et le Groupe 1B est constitué des futurs enseignants de langue étrangères partis en Erasmus et ayant préparé un carnet de voyage lors de leur séjour.

**Tableau 4.11.** Moyennes obtenues par le Groupe 1A de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre

Dimensions	N	Prétest		Posttest	
		$\bar{X}$	Ecart Type	$\bar{X}$	Ecart Type
Engagement		4.35	.36033	4.39	.24802
Respect aux différences culturelles		4.43	.37480	4.39	.46047
Confiance en soi	21	3.84	.67711	4.10	.62167
Plaisir		4.46	.34118	4.73	.34350
Attention		4.08	.50448	4.19	.37374
<b>Sensibilité Interculturelle</b>		4.24	.31105	4.32	.27893

Le tableau 4.11 nous indique les résultats de l'analyse descriptive du Groupe 1A. Selon ce tableau, le niveau de sensibilité interculturelle des apprenants partis en Erasmus a légèrement haussé ( $\bar{X}$  =4.24 au début du semestre,  $\bar{X}$  =4.32 à la fin du semestre). Il faut noter que ces derniers avaient déjà un niveau élevé avant de participer au programme Erasmus. A l'exception de la moyenne de la dimension « respect aux différences culturelles » montrant une baisse de 0.4 point, la moyenne des autres dimensions a augmenté. La moyenne de la dimension « plaisir » est la plus élevée parmi ces 5 dimensions. Nous pouvons constater que plus les apprenants entrent en contact avec l'Autre, plus le plaisir qu'ils ressentent augment. De ce fait ils ont plus de confiance en eux et moins peur de s'engager dans une interaction interculturelle.

**Tableau 4.12.** Résultats de l'analyse du test de classement de Wilcoxon du Groupe 1A

		N	Rang moyen :	Somme des rangs	P *
<b>Posttest- Prétest</b>	<b>Rangs négatifs</b>	7 <sup>a</sup>	10.29	10.29	.131
	<b>Rangs positifs</b>	14 <sup>b</sup>	11.36	11.36	
	<b>Ex aequo</b>	0 <sup>c</sup>			
	<b>Total</b>	21			

a. Posttest < Prétest

b. Posttest > Prétest

c. Posttest = Prétest

\*p<.05

#### 4.2.1. Question de recherche 2.1.

« Existe-t-il une différence significative intra-groupe ? »

« Existe-t-il une différence significative entre les groupes 1A et 1B ? »

Afin de savoir s'il existe une différence significative entre les scores obtenus par le Groupe 1A de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre nous avons eu recours au test de classement de Wilcoxon pour les données non-paramétriques. Les résultats de l'analyse du test de Wilcoxon ont montré qu'il n'existe pas de différence significative ( $p > .05$ ) entre les scores obtenus au prétest et au posttest. Selon ces résultats 14 apprenants du Groupe 1A ont haussé leur niveau de sensibilité interculturelle et sept apprenants ont montré une baisse du niveau par rapport au début du semestre.

**Tableau 4.13.** Moyennes obtenues par le Groupe 1B de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre

Dimensions	N	Prétest		Posttest	
		$\bar{X}$	Ecart Type	$\bar{X}$	Ecart Type
<b>Engagement</b>	12	4.39	.22894	4.20	.28218
<b>Respect aux différences culturelles</b>		4.46	.31881	4.49	.38572
<b>Confiance en soi</b>		4.05	.54689	4.05	.34245
<b>Plaisir</b>		4.53	.41337	4.58	.58818
<b>Attention</b>		4.00	.56854	3.81	.38817
<b>Sensibilité Interculturelle</b>		4.31	.18577	4.24	.24754

Le tableau 4.13 nous indique les résultats de l'analyse descriptive du Groupe 1B. Contrairement à ce que nous nous attendions, le Groupe 1B (Erasmus + Carnet de voyage) n'a pas montré une hausse du niveau de sensibilité interculturelle. En effet même si leur niveau, proche de 5, reste élevé une baisse s'avère. Quant à l'analyse des 5 dimensions, les dimensions « engagement » et « attention » montrent une baisse de 0.19 point.

**Tableau 4.14.** Résultats de l'analyse du test de de classement de Wilcoxon pour le Groupe 1B

		N	Rang moyen :	Somme des rangs	p*.
<b>Posttest- Prétest</b>	<b>Rangs négatifs</b>	7 <sup>a</sup>	6.93	48.50	.455
	<b>Rangs positifs</b>	5 <sup>b</sup>	5.90	29.50	
	<b>Ex aequo</b>	0 <sup>c</sup>			
	<b>Total</b>	12			

a. Posttest < Prétest

b. Posttest > Prétest

c. Posttest = Prétest

p > .05

Les résultats du test de classement de Wilcoxon (Tableau 4.14) indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre les scores obtenus au prétest et au posttest (p > .05) et que seuls cinq apprenants ont amélioré leur niveau de sensibilité interculturelle.

**Tableau 4.15.** Moyennes obtenues par les groupes 1A et 1B de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre

Groupes	N	Prétest □	Ecart Type	Posttest □	Ecart Type
<b>1A</b>	21	4.24	.31105	4.32	.27893
<b>1B</b>	12	4.31	.18577	4.24	.24754

Pour conclure, nous pouvons constater que les apprenants ayant participé au programme Erasmus ont amélioré leur niveau de sensibilité interculturelle à la fin de leur séjour par rapport aux apprenants du Groupe 1B ayant préparé un carnet de voyage pendant leur séjour Erasmus.

#### 4.2.2. Question de recherche 2.2.

« Existe-t-il une différence significative entre les groupes 1A et 1B ? »

Dans le but de répondre à la question de 2.2, nous avons eu recours au test de Mann-Whitney-U.

**Tableau 4.16.** Résultats de l'analyse du test de Mann-Whitney-U

	Groupes	N	Rang moyen	Somme des rangs	p*.
<b>Prétest</b>	<b>Groupe 1A</b>	21	16.12	338.50	.488
	<b>Groupe 1B</b>	12	18.54	222.50	
<b>Posttest</b>	<b>Groupe 1A</b>	21	18.60	390.50	.208
	<b>Groupe 1B</b>	12	14.21	170.50	

p > .05

Selon le tableau 4.16, il n'existe pas de différence significative entre les scores obtenus par les deux groupes au début du semestre (p > .05) et à la fin du semestre (p > .05). Quant au rang moyen, le Groupe 1B a un niveau plus élevé au début du semestre que le Groupe 1A mais à la fin de leur séjours Erasmus, ce sont les apprenants du Groupe 1A qui ont un niveau de la sensibilité interculturelle plus élevé.

#### 4.2.3. Question de recherche 3.1. et 3.2

« Existe-t-il une différence significative intra-groupe au niveau de cinq dimensions de l'échelle de la sensibilité interculturelle ? »

« Existe-t-il une différence significative entre les groupes 1A et 1B au niveau de cinq dimensions de l'échelle de la sensibilité interculturelle ? »

Dans le but de répondre aux questions 3.1 et 3.2 qui visent à savoir s'il existe une différence significative intra-groupe et intergroupes au niveau de cinq dimensions de l'échelle de la sensibilité interculturelle, nous avons eu recours à l'analyse de corrélation pour les données non-paramétriques de Kendall's Tau-b et au test de classement de Wilcoxon.

**Tableau 4.17.** Résultats de l'analyse de corrélation de Kendall's Tau-b du Groupe 1A au prétest

		Engagement	Respect	Confiance soi	Plaisir	Attention
<b>Engagement</b>	$\tau_b$	1	.195	.531**	.484**	.298
	p		.260	.002	.008	.092
<b>Respect</b>	$\tau_b$	.195	1	.011	.141	.077
	p	.260		.950	.436	.659
<b>Confiance en soi</b>	$\tau_b$	.531**	.011	1	.580**	.205
	p	.002	.950		.001	.247
<b>Plaisir</b>	$\tau_b$	.484**	.141	.580**	1	.407*
	p	.008	.436	.001		.027
<b>Attention</b>	$\tau_b$	.298	.077	.205	.407*	1
	p	.092	.659	.247	.027	

\*\*p<0.01 \*p<.05

Le tableau 4.17 nous indique qu'il existe une corrélation positive et moyenne entre les dimensions « confiance en soi » et « plaisir » ( $\tau_b = .580$ ,  $p = .001$ ) et qu'une différence significative s'avère entre ces deux dimensions. Nous pouvons aussi voir une corrélation positive et forte entre les dimensions « engagement » et « confiance en soi » ( $\tau_b = .531$ ,  $p = .002$ ). Les dimensions « confiance en soi » et « respect » ont la corrélation la plus basse et il n'existe pas de différence significative entre ces deux dimensions ( $\tau_b = .011$ ,  $p = .950$ ).

**Tableau 4.18.** Résultats de l'analyse de corrélation de Kendall's Tau-b du Groupe 1A pour le posttest

		Engagement	Respect	Confiance en soi	Plaisir	Attention
<b>Engagement</b>	$\tau_b$	1	.455**	.325	.407*	.318
	p		.009	.067	.031	.082
<b>Respect</b>	$\tau_b$	.455**	1	.027	.024	-.079
	p	.009		.876	.894	.656
<b>Confiance en soi</b>	$\tau_b$	.325	.027	1	.537**	.121
	p	.067	.876		.004	.501
<b>Plaisir</b>	$\tau_b$	.407*	.024	.537**	1	.223
	p	.031	.894	.004		.246
<b>Attention</b>	$\tau_b$	.318	-.079	.121	.223	1
	p	.082	.656	.501	.246	

\*\*p<0.01

\*p<.05

Le tableau 4.18 montre les résultats de l'analyse de corrélation au posttest des apprenants du Groupe 1A. Nous pouvons noter qu'il existe une forte corrélation entre les dimensions « confiance en soi » et « plaisir » même s'il s'avère une légère baisse par rapport au début du semestre ( $\tau_b = .580$ ,  $p = .001$  au début et  $\tau_b = .537$ ,  $p = .004$  à la fin du semestre). Un effet se montre aussi dans les relations « engagement » et « respect » ; en effet le coefficient de corrélation a augmenté au cours de leur séjour à l'étranger ( $\tau_b = .195$ ,  $p = .260$  au début du semestre et  $\tau_b = .455$ ,  $p = .009$  à la fin du semestre). Au début du semestre, alors qu'il existait une corrélation positive et faible, cette corrélation devient presque forte et nous constatons une différence significative. La corrélation entre « confiance en soi » et « respect » reste toujours faible à la fin du semestre ( $\tau_b = .027$ ,  $p = .876$ ) et il n'existe pas de différence significative.

**Tableau 4.19.** Résultats de l'analyse du test de classement de Wilcoxon pour les dimensions (Prétest/Posttest)

	Engagement	Respect	Confiance en soi	Plaisir	Attention
<b>Z</b>	-.483b	-.105c	-2.417b	-2.751b	-.936b
<b>p*</b>	.629	.916	.016	.006	.350

b. Basé sur les rangs positifs.

c. Basé sur les rangs négatifs.  
 $p > .05$

Le tableau 4.19 montrant les résultats du test de classement de Wilcoxon indique qu'il existe une différence significative entre seulement les scores obtenus au prétest et au posttest concernant les dimensions « confiance en soi » et « plaisir ».

**Tableau 4.20.** Résultats de l'analyse de corrélation de Kendall's-tau b du Groupe 1B pour le prétest

		Engagement	Respect	Confiance en soi	Plaisir	Attention
<b>Engagement</b>	$\tau_b$	1.000	-.074	.000	.212	-.321
	p	.	.766	1.000	.405	.201
<b>Respect</b>	$\tau_b$	-.074	1.000	-.164	-.177	.104
	p	.766	.	.482	.469	.666
<b>Confiance en soi</b>	$\tau_b$	.000	-.164	1.000	.772**	-.118
	p	1.000	.482	.	.001	.618
<b>Plaisir</b>	$\tau_b$	.212	-.177	.772**	1.000	-.236
	p	.405	.469	.001	.	.340
<b>Attention</b>	$\tau_b$	-.321	.104	-.118	-.236	1.000
	p	.201	.666	.618	.340	.

\*\* $p < 0.01$

\* $p < .05$

Les résultats de l'analyse de corrélation du prétest du Groupe 1B constitué de 12 apprenants sont indiqué dans le tableau 4.20. Selon le tableau, seul entre les dimensions de « confiance en soi » et « plaisir » il existe une corrélation forte et une différence significative ( $\tau_b = .772$ ,  $p = .001$ ). Nous constatons l'absence de corrélation entre les dimensions « engagement » et « confiance en soi » et l'absence de différence significative ( $\tau_b = .000$ ,  $p = 1.000$ ).

**Tableau 4.21.** Résultats de l'analyse de corrélation de Kendall's Tau-b du Groupe 1B pour le posttest

		Engagement	Respect	Confiance en soi	Plaisir	Attention
<b>Engagement</b>	$\tau_b$	1.000	.319	-.171	.037	.304
	p	.	.176	.473	.881	.213
<b>Respect</b>	$\tau_b$	.319	1.000	.203	.402	.018
	p	.176	.	.393	.103	.942
<b>Confiance en soi</b>	$\tau_b$	-.171	.203	1.000	.483	.054
	p	.473	.393	.	.053	.826
<b>Plaisir</b>	$\tau_b$	.037	.402	.483	1.000	-.019
	p	.881	.103	.053	.	.939
<b>Attention</b>	$\tau_b$	.304	.018	.054	-.019	1.000
	p	.213	.942	.826	.939	.

\*\*p<0.01

\*p<.05

Selon le tableau 4.21., montrant les résultats du posttest, aucune dimension n'a une corrélation forte. Les dimensions « confiance en soi » et « plaisir » ont toujours le coefficient de corrélation le plus élevé ( $\tau_b = .483$ ,  $p = .53$ ) malgré une forte baisse par rapport au début du semestre. En revanche nous constatons une croissance de corrélation entre les dimensions de « respect » et « plaisir » ( $\tau_b = -.177$ ,  $p = .469$  au début du semestre et  $\tau_b = .402$ ,  $p = .103$  à la fin du semestre) et entre « engagement » et « respect » ( $\tau_b = -.074$ ,  $p = .766$  au début du semestre et  $\tau_b = .319$ ,  $p = .176$  à la fin du semestre). Dans les deux cas au début du semestre il existait une corrélation faible et négative mais à la fin du semestre la corrélation devient moyenne et positive. A la lumière de ces résultats, nous pouvons conclure que plus les apprenants s'engagent dans les interactions interculturelles, plus ils prennent du plaisir et plus ils augmentent leur niveau de respect envers l'Autre et ses différences culturelles. Le tableau 4.22 a pour but de mettre au jour l'existence d'une différence significative entre les scores obtenus au prétest et au posttest pour chaque dimension et nous voyons qu'il existe seulement une différence significative à la dimension de « engagement » ( $p<.05$ ).

**Tableau 4.22.** Résultats de l'analyse du test de Test de classement de Wilcoxon

	<b>Engagement</b>	<b>Respect</b>	<b>Confiance en soi</b>	<b>Plaisir</b>	<b>Attention</b>
<b>Z</b>	-2.226 <sup>b</sup>	-.180 <sup>c</sup>	-.051 <sup>c</sup>	-.342 <sup>c</sup>	-1.036 <sup>b</sup>
<b>p*.</b>	.026	.857	.959	.733	.300

b. Basé sur les rangs positifs.

c. Basé sur les rangs négatifs.

p>.05

Dans le but de répondre à la question de recherche 3.2 qui cherche à savoir s'il existe une différence significative entre les scores obtenus au prétest et au posttest des groupes 1A et 1B, nous avons effectué l'analyse de Mann-Whitney-U pour les données non-paramétriques et avons indiqué les résultats de cette analyse dans le tableau 4.23.

**Tableau 4.23.** Résultats de l'analyse du test de Mann-Whitney-U pour le prétest

<b>Dimensions</b>	<b>Groupe</b>	<b>Rang moyen</b>	<b>Somme des rangs</b>	<b>Z</b>	<b>p*. (bilateral)</b>
<b>Engagement</b>	Groupe1A	16.74	351.50	-.208	.835
	Groupe1B	17.46	209.50		
<b>Respect</b>	Groupe1A	16.71	351.00	-.227	.820
	Groupe1B	17.50	210.00		
<b>Confiance en soi</b>	Groupe1A	15.93	334.50	-.856	.392
	Groupe1B	18.88	226.50		
<b>Plaisir</b>	Groupe1A	16.17	339.50	-.684	.494
	Groupe1B	18.46	221.50		
<b>Attention</b>	Groupe1A	17.07	358.50	-.058	.954
	Groupe1B	16.88	202.50		

\*\*p<0.01

\*p<.05

Selon le tableau 4.23, aucune dimension ne présente une différence significative au prétest. Le Groupe 1B, constitué de 12 apprenants a un rang moyen plus élevé que le Groupe 1A, sauf la dimension « attention ».

**Tableau 4.24.** Résultats de l'analyse du test de Mann-Whitney-U pour le posttest

Dimensions	Groupe	Rang moyen	Somme des rangs	Z	p*. (billateral)
<b>Engagement</b>	Groupe1A	19.52	410.00	-2.010	.044
	Groupe1B	12.58	151.00		
<b>Respect</b>	Groupe1A	16.48	346.00	-.415	.678
	Groupe1B	17.92	215.00		
<b>Confiance en soi</b>	Groupe1A	18.17	381.50	-.930	.352
	Groupe1B	14.96	179.50		
<b>Plaisir</b>	Groupe1A	17.60	369.50	-.502	.616
	Groupe1B	15.96	191.50		
<b>Attention</b>	Groupe1A	20.00	420.00	-2.435	.015
	Groupe1B	11.75	141.00		

Le tableau 4.24 indique les résultats de l'analyse du test Mann-Whitney U pour le posttest. Le rang de moyen des apprenants du Groupe 1A est plus élevé dans les 4 dimensions, à part la dimension « respect », que le Groupe 1B. La différence des scores obtenus pour les dimensions « engagement » et « attention » est statistiquement significative ( $p > .05$ ).

Pour conclure, le niveau de la sensibilité interculturelle du groupe 1A s'est amélioré au cours de leur séjour Erasmus. En revanche cette différence de niveau n'est pas significative. Contrairement à ce que nous nous attendions, le carnet de voyage n'a pas eu une influence positive sur le développement de la sensibilité interculturelle des apprenants. Le niveau de la sensibilité du Groupe 1B était plus haut que le Groupe 1A avant leur séjour Erasmus et cette différence s'est inversée à la fin de leur semestre à l'étranger.

Quant à l'analyse des 5 dimensions de l'échelle de sensibilité interculturelle, la moyenne obtenue aux 4 dimensions (engagement, plaisir, confiance en soi, attention) du Groupe 1A à la fin du séjour Erasmus a augmenté. Leur niveau de « respect » a légèrement baissé. Quant au Groupe 1B, seules les moyennes des dimensions « respect » et « plaisir » ont augmenté par rapport au début du semestre. Même s'il est question d'une baisse de niveau de la sensibilité interculturelle après un semestre à l'étranger chez les apprenants du Groupe 1B, les deux groupes ont un niveau élevé de la sensibilité interculturelle.

### 4.3. Quatrième Question de Recherche

« Dans le cadre des futurs enseignants ayant participé au programme Erasmus [avec carnet de voyage ou sans] (Groupe 1) et des 33 futurs enseignants ayant seulement suivi leur cursus universitaire (Groupe 2) : Quel est leur degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin de la mobilité/du semestre ? »

La quatrième question de la recherche cherche à montrer l'état de l'évolution de la sensibilité interculturelle des futurs enseignants ayant participé au programme Erasmus [avec carnet de voyage ou sans] (Groupe 1) et des 33 futurs enseignants ayant seulement suivi leur cursus universitaire (Groupe 2). Afin de répondre à notre quatrième question de recherche, nous avons d'abord eu recours à une analyse descriptive pour montrer leur niveau au début du semestre et à la fin du semestre. Ensuite le t test pour des échantillons appariés a été appliqué pour savoir s'il existe une différence significative intra-groupes, et le t test pour des échantillons indépendants pour savoir s'il existe une différence intergroupe. Les résultats de ces analyses ont été présentés dans les tableaux ci-dessus.

**Tableau 4.25.** Moyennes obtenues par les groupes 1 et 2 de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre

	Groupes	N	$\bar{X}$	Ecart Type
Prétest	Groupe1	33	4.27	.27062
	Groupe2	33	4.15	.26533
Posttest	Groupe1	33	4.31	.26737
	Groupe 2	33	4.27	.30815

Le tableau 4.25 indique la moyenne obtenue par les deux groupes au début et à la fin du semestre. Selon le tableau, les apprenants du Groupe 1 ont un niveau plus élevé, au début et à la fin du semestre, que les apprenants du groupe 2. Le niveau de sensibilité interculturelle des apprenants du Groupe 1 a légèrement haussé ( $\bar{X}$  =4.27 au début du semestre,  $\bar{X}$  =4.31 à la fin du semestre). Quant au Groupe 2, la moyenne obtenue a augmenté au cours de leur cursus universitaire, ils ont montré une croissance plus forte que le Groupe 1. Nous constatons que les deux groupes ont un niveau élevé de sensibilité interculturelle aussi bien au début qu'à la fin du semestre. Les scores obtenus au posttest et au prétest ont été comparés pour chaque groupe dans le but de savoir s'il

existe une différence significative.

#### 4.3.1. Question de recherche 4.1.

« **Existe-t-il une différence significative intra-groupe ?** »

**Tableau 4.26.** *Analyse du test t pour deux échantillons appariés (Groupes 1 et 2)*

	<b>Groupe</b>	<b>Ecart Type</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p*.</b>
<b>Prétest-Posttest</b>	<b>1</b>	.372	32	-.906	.372
<b>Prétest-Posttest</b>	<b>2</b>	.22634	32	-3.012	.005

\*p<.05

Le tableau 4.26 indique les résultats du test t pour deux échantillons appariés. Le changement de moyenne entre le prétest et le posttest du Groupe 1 ne présente pas une différence statistiquement significative ( $p > .05$ ). En revanche, il existe une différence significative entre les scores obtenus au prétest et au posttest du Groupe 2. De ce fait, afin de montrer l'ampleur de l'effet entre les moyennes, la valeur (d) a été calculée. Nous avons constaté que l'ampleur de l'effet pour les moyennes du prétest (Tableau 4.26), la valeur d'ampleur est de 0,4173 ce qui signifie qu'il existe une ampleur de niveau moyen. Comme évoqué plus haut, les apprenants ayant suivi seulement leur cursus universitaire ont davantage haussé leur niveau de sensibilité interculturelle que ceux ayant participé au programme Erasmus même si ces derniers présentent une moyenne plus élevée.

#### 4.3.2. Question de recherche 4.2.

« **Existe-t-il une différence significative entre les groupes 1 et 2 au niveau de cinq dimensions de l'échelle de la sensibilité interculturelle ?** »

Dans le but de montrer s'il existe statistiquement une différence significative entre les scores obtenus au prétest et au posttest des groupes 1 et 2, nous avons effectué le test t pour échantillons indépendants. Le tableau 4.27 présente les résultats de l'analyse de ce test. Selon le tableau il n'existe pas de différence significative au début du semestre et à la fin du semestre ( $p > .05$ )

**Tableau 4.27.** *Analyse du test t pour échantillons indépendants (Groupes 1 et 2)*

	<b>Ecart Type</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p*</b>
<b>Prétest</b>	.11490	64	1.742	.086
<b>Posttest</b>	.03662	64	.516	.608

\*p<.05

#### **4.4. Cinquième Question de Recherche**

**« Quel est leur degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin de la mobilité au niveau des cinq dimensions de l'échelle de sensibilité interculturelle ? »**

La cinquième question de notre recherche se concentre sur l'évolution chez les apprenants du Groupe 1 et du Groupe 2 des 5 dimensions de l'échelle de sensibilité interculturelle, qui sont : engagement, respect aux différences culturelles, confiance en soi, plaisir et attention. Nous avons d'abord fait une analyse descriptive pour montrer la moyenne obtenue aux 5 dimensions au début et à la fin du semestre pour les deux groupes. Ensuite le t test pour des échantillons appariés a été appliqué pour savoir s'il existe une différence significative intra-groupes et le t test pour des échantillons indépendants pour savoir s'il existe une différence entre les deux groupes. Les résultats de ces analyses ont été présentés dans les tableaux ci-dessus.

**Tableau 4.28.** *Moyennes obtenues par les Groupes 1 et 2 de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre*

<b>Dimensions</b>	<b>Groupes</b>	<b>Prétest</b>	<b>Posttest</b>
<b>Engagement</b>	Groupe1	4.37	4.32
	Groupe2	4.13	4.28
<b>Respect</b>	Groupe1	4.44	4.42
	Groupe2	4.46	4.58
<b>Confiance en soi</b>	Groupe1	3.92	4.08
	Groupe2	3.81	3.92
<b>Plaisir</b>	Groupe1	4.48	4.68
	Groupe2	4.41	4.46
<b>Attention</b>	Groupe1	4.05	4.05
	Groupe2	3.90	4.02

Selon le tableau 4.28, nous constatons que le Groupe 1 a un niveau plus élevé dans 4 dimensions que le Groupe 2, sauf la dimension « respect ». Au début du semestre

les apprenants du Groupe 1 sont plus sensibles aux différences culturelles. Ils ont déjà une idée positive de l'Autre et de sa culture. Nous pouvons voir que ces futurs enseignants de langues étrangères éprouvent du plaisir à interagir interculturellement et cette interaction leur a donné plus de confiance au cours de leur séjour Erasmus vu que la moyenne de cette dimension augmenté du prétest au posttest. Leur niveau de respect aux différences culturelles et de l'engagement dans l'interaction interculturelle a légèrement baissé mais les moyennes de ces dimensions présentent quand même un niveau assez élevé. Quant aux apprenants qui n'ont pas participé au programme Erasmus et qui ont seulement suivi leur cursus universitaire habituel ont haussé leur niveau de sensibilité interculturelle et présentent un niveau plus élevé pour la dimension « respect » que le groupe 1.

#### 4.4.1. Question de recherche 5.1.

**« Existe-t-il une différence significative intra-groupe ? au niveau de cinq dimensions de l'échelle de la sensibilité interculturelle »**

**Tableau 4.29.** Analyse du test t pour deux échantillons appariés du groupe 1

Dimensions	Ecart Type	df	t	p*.
Engagement	.27817	32	.983	.333
Respect aux différences culturelles	.38945	32	.223	.825
Confiance en soi	.47025	32	-1.999	.054
Plaisir	.44120	32	-2.499	.018
Attention	.54645	32	.000	1.000

\*p<.05

Quand on analyse les résultats du test t pour deux échantillons appariés pour voir s'il existe une différence significative entre les scores du prétest et du posttest de deux groupes, nous voyons dans le tableau 4.29 que seule la différence de moyenne de la dimension « plaisir » est statistiquement différente pour le Groupe 1 (p <.05). Le tableau 4.30 indique les résultats du t test pour le Groupe 2. Il existe une différence significative entre les scores du prétest et du posttest des dimensions « engagement » et « respect aux différences culturelles » (p<.05).

**Tableau 4.30.** Analyse du test *t* pour deux échantillons appariés du Groupe 2

Dimensions	Ecart Type	df	t	p*.
<b>Engagement</b>	.29001	32	-3.001	.005
<b>Respect aux différences culturelles</b>	.29364	32	-2.174	.037
<b>Confiance en soi</b>	.62656	32	-1.056	.299
<b>Plaisir</b>	.47230	32	-.614	.543
<b>Attention</b>	.44829	32	-1.683	.102

\*p&lt;.05

**4.4.2. Question de recherche 5.2.**

« Existe-t-il une différence significative entre les groupes 1 et 2 au niveau de cinq dimensions de l'échelle de la sensibilité interculturelle ? »

Afin de répondre à la question 5.2 « existe-t-il une différence significative entre les groupes » nous avons analysé les moyennes obtenues au prétest et au posttest. Le test T pour échantillons indépendants a été utilisé. Les résultats de ce test sont indiqués dans le tableau 4.31.

**Tableau 4.31.** Analyse du test *t* pour échantillons indépendants (Groupe 1/ Groupe 2).

		t	df	p*. (bilateral)
<b>Engagement</b>	<b>Prétest</b>	3.144	64	.003
	<b>Posttest</b>	.547	64	.586
<b>Respect</b>	<b>Prétest</b>	-.270	64	.788
	<b>Posttest</b>	-1.569	64	.122
<b>Confiance en soi</b>	<b>Prétest</b>	.673	64	.503
	<b>Posttest</b>	1.046	64	.299
<b>Plaisir</b>	<b>Prétest</b>	.760	64	.450
	<b>Posttest</b>	2.001	64	.050
<b>Attention</b>	<b>Prétest</b>	1.315	64	.193
	<b>Posttest</b>	.315	64	.754

\*\*p&lt;.01

\*p&lt;.05

Selon le tableau 4.31, il existe une différence significative au prétest de la dimension « engagement » mais à la fin du semestre il n'existe pas de différence significative. On voit aussi qu'il existe une différence significative entre les moyennes obtenues de la dimension « plaisir » au posttest.

## **5. CONCLUSION ET SUGGESTIONS**

### **5.1. Conclusion**

La première question de notre recherche se pose sur l'évolution du niveau de la sensibilité interculturelle des futurs enseignants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années suivant seulement le programme habituel. La question était : « Quel est leur degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre ? ». Les analyses statistiques ont montré que ces apprenants ont déjà un niveau élevé de sensibilité interculturelle. Malgré le fait qu'ils suivent seulement leur parcours universitaire habituel sans partir à l'étranger ils ont haussé leur niveau de la sensibilité interculturelle. Nous avons vu qu'il existe une différence significative entre les scores obtenus au début et à la fin du semestre. Quant aux dimensions de la sensibilité interculturelle, les dimension « respect face aux différences culturelles » et « le plaisir » dans l'interaction interculturelle sont les dimensions dont le niveau est le plus élevé au début et à la fin du semestre. Par rapport aux autres dimensions de l'échelle la « confiance en soi » dans l'interaction interculturelle reste un peu moins élevée que les autres dimensions. Ceci peut s'expliquer par le fait que les apprenants de ces trois programmes parlent au moins une langue étrangère et que la plupart des apprenants de FLE et de DaF sont en même temps des apprenants maîtrisant la langue anglaise. Ceci peut grandement favoriser leur niveau d'ouverture aux autres car ils peuvent entrer en contact avec les étrangers vivant en Turquie et grâce aux médias (télévisions, internet, réseaux sociaux etc.) ils ont la possibilité de voir et de comprendre la vie de l'Autre. D'ailleurs les résultats des recherches de Banos (2006), Freitheim (2007), Üstün (2011) montrent aussi que les apprenants parlant au moins une langue étrangère font preuve d'un niveau de sensibilité interculturelle élevé mais ceux en parlant plus d'une révèlent un niveau encore plus élevé. Freitheim (ibid., 120) précise que « plus on parle plusieurs langues plus on entre en interactions avec les personnes d'autres cultures ». Dans notre recherche aussi il a été vu que les apprenants du FLE maîtrisant le français et l'anglais présentaient le niveau le plus élevé par rapport aux autres programmes.

On peut aussi noter que ces apprenants dont la langue maternelle est le turc ont appris leur langue étrangère par l'intermédiaire des manuels conçus après le CECRL qui a inséré la compétence interculturelle dans les manuels des langues. Donc ils ont déjà inconsciemment la conception de l'Autre via ces manuels. En outre dans le programme

d'enseignement du département des langues étrangères, les apprenants, surtout à partir de leur deuxième année de licence, commencent à suivre des cours de connaissances culturelles où il est également question d'interculturalité, de l'Autre, de soi, de la culture cible et source.

Dans le cadre de cette présente étude l'évolution de la sensibilité interculturelle en fonction des sexes a été un autre point d'attention. Bien que les résultats ont montré que les apprenants de sexe masculin présentaient un niveau plus élevé de sensibilité interculturelle par rapport à ceux de sexe féminin, il a été vu qu'il existait une différence statistiquement significative seulement au début du semestre. En effet, à la fin du semestre, sans doute parce que les filles ont montré une forte évolution du niveau sensibilité interculturelle comparées aux garçons (même si ces derniers ont toujours un niveau plus élevé), la différence a été non significative. Dans cette optique, des chercheurs comme Freitheim (2007), Bayles (2009), Spinthourakis (2009) ne font pas part non plus de différence significative à ce propos mais en même temps, Holme et al. (2009) dans leur étude réalisée avec des élèves finnois (entre 12-16 ans) ont constaté que les apprenants de sexe féminin ont des scores plus élevés que ceux de sexe masculin et donc un niveau de sensibilité plus développé.

La deuxième et la troisième question de recherche de notre étude ont eu pour but de connaître le degré de sensibilité interculturelle chez les futurs enseignants ayant participé au programme Erasmus (Groupe 1A) et chez ceux ayant participé au programme Erasmus et préparé un carnet de voyage (Groupe 1B) et dans ce cadre de faire des comparaisons intragroupes et intergroupes. Afin de mettre en évidence leur degré de la sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre, nous avons eu recours au test de classement de Wilcoxon. Selon les résultats obtenus, les apprenants constituant le Groupe 1A, avant leur séjour en Erasmus, avaient déjà un niveau élevé de sensibilité interculturelle ( $\bar{x}$  =4.27 au début du semestre). Quant aux résultats de la fin de semestre il a été seulement constaté une légère hausse ( $\bar{x}$  =4.32 à la fin du semestre). Par ailleurs, il a été vu que la différence entre les deux scores n'étaient pas significatives. Ce qui nous mène à conclure que le séjour Erasmus n'a pas joué un rôle très important dans le développement de la sensibilité interculturelle dont le niveau était déjà élevé. Mais quand les dimensions de la sensibilité interculturelle sont analysées, il est alors vu qu'une forte hausse se révèle dans deux dimensions : on constate que les apprenants entrant en contact avec l'autre prennent plus de plaisir dans l'interaction

interculturelle et qu'ils ont plus de confiance en eux.

Concernant les apprenants du Groupe 1B, tout comme les apprenants du Groupe 1A, ils présentaient déjà un niveau élevé au début du semestre : ils étaient eux aussi prêts à rencontrer et accepter l'Autre dans sa différence culturelle. En revanche, contrairement à ce qui était attendu de ces apprenants qui avaient préparé des carnets, aucune évolution positive de la sensibilité interculturelle ne s'est avérée ; de plus que leur moyenne a légèrement baissé par rapport au début du semestre.

Lorsqu'on compare les deux groupes seulement en fonction des dimensions il est vu que les dimensions « engagement » et « attention » des apprenants ayant préparé un carnet de voyage ont baissé et que les dimensions « respect aux différences culturelles » et « plaisir en interaction interculturelle » du groupe 1B ont fait preuve d'une légère croissance. Par contre, chez le groupe 1A, à part la dimension « respect aux différences culturelles » qui a montré une légère baisse, une croissance dans les quatre autres dimensions de la sensibilité interculturelle se montre par rapport au début de leur séjour à l'étranger. Par ailleurs, comparé au Groupe 1B, une croissance forte apparaît particulièrement dans la dimension « plaisir en interaction interculturelle ». De ce fait, il est possible de dire que les apprenants avec ou sans carnet de voyage ont pris du plaisir en interaction interculturelle. Ils étaient contents d'entrer en interaction avec l'Autre dans sa différence culturelle. De plus, vu que les apprenants des deux groupes avaient déjà un niveau élevé dans la dimension « respect aux différences culturelles » au début du semestre, c'est-à-dire avant même de partir en Erasmus, il est clair que ces apprenants reconnaissent la différence culturelle et qu'ils acceptent et respectent les différentes cultures et qu'ils ne croient pas à l'existence d'une culture supérieure ou inférieure. Les deux groupes ont un niveau élevé dans la dimension « engagement » même si le niveau du groupe 1B a baissé par rapport au début de semestre et malgré leur voyage à l'étranger, on peut constater que ces apprenants ont la capacité de s'engager facilement dans une interaction interculturelle, qu'ils n'hésitent pas à communiquer avec l'Autre et qu'ils ont un esprit ouvert : cela peut s'expliquer par le fait qu'ils sont disposés à écouter l'Autre et ses propositions même si elles sont contraires à leurs pensées, habitudes. Quant à la dimension « attention » les apprenants du groupe 1A ont montré qu'ils sont plus à l'aise quand il s'agit de se mettre à la place de l'Autre afin de comprendre ses pensées et ses émotions.

Les résultats de l'analyse des dimensions nous ont montré que les apprenants du

groupe 1A et ceux du 1B ont confiance en eux lors d'un échange interculturel car leur niveau de la dimension « confiance en soi en interaction interculturelle » est assez élevé. On peut aussi dire que ces apprenants n'ont pas de difficulté à parler devant leurs camarades de différentes cultures et qu'ils sont capables de vivre dans un pays dont la culture est différente.

Pour conclure, nous avons vu que l'utilisation d'un carnet de voyage en mobilité, qui est caractérisé comme étant un outil pédagogique pour la mobilité, n'a pas répondu aux attentes car une de nos hypothèses était que son usage favoriserait le développement de la sensibilité interculturelle. Nous pensions que cette outil désigné comme outil de référence pour la mobilité en 2011 par la Commission européenne aurait un fort impact positif important sur les compétences interculturelles des apprenants et donc sur leur sensibilité interculturelle. Après réflexions, notre raisonnement nous a porté à nous rendre compte que notre objectif de faire préparer un carnet du voyage aux apprenants en tant qu'outil pédagogique n'avait pas été suffisamment développé : en fait, nous pensons que les objectifs n'ont pas été assez développés et donc bien compris par les apprenants. Nous aurions pu, pour remédier à cela, faire plus de réunions avec eux, discuter davantage du carnet et de son but afin qu'ils comprennent ce qu'ils étaient supposés faire. Ainsi, en guise de recommandations aux futurs chercheurs souhaitant intégrer le carnet de voyage dans leur travail, nous insisterons sur les faits suivants : il serait important d'expliquer en détails, et ceci en accordant beaucoup plus de temps, l'objectif de cet outil, son contenu, sa structure ; il faudrait s'assurer de sa bonne compréhension par tous et pour ceci mettre en œuvre des moyens de vérification/contrôle tel préparer un questionnaire concernant l'outil, ses objectifs et caractéristiques et leur demander d'y répondre. Outre une déficience due au chercheur, la lacune pourrait aussi provenir de la tâche écrite sur papier (fastidieux pour certains désormais) : il serait peut-être plus judicieux d'inciter les apprenants du XXIème siècle à créer des blogs de voyage, par exemple, c'est-à-dire à faire usage de l'environnement informatique, du multimédia.

Les 4e et 5e questions de recherche de notre étude cherchaient à connaître l'état de l'évolution du niveau la sensibilité interculturelle du Groupe 1 constitué des futurs enseignants ayant participé au programme Erasmus [avec carnet de voyage ou sans] et du Groupe 2 constitué des 33 futurs enseignants ayant seulement suivi leur cursus universitaire et représentant des caractéristiques similaires (échantillon intentionnel)

avec le Groupe 1. La 4e question, expressément, se concentrait sur l'évolution générale du niveau de la sensibilité interculturelle chez les deux groupes et ainsi mettre au jour le degré de sensibilité interculturelle au début et à la fin de la mobilité/du semestre et l'existence ou non d'une différence significative intra et inter groupes. Les résultats des analyses auxquelles nous avons eu recours ont montré que les deux groupes ont haussé leur niveau de sensibilité interculturelle. Le Groupe 1 a, au début et à la fin du semestre, toujours un niveau plus élevé que le Groupe 2. Cependant ce dernier groupe a montré une croissance plus forte que le premier. D'ailleurs quand on analyse les résultats du t test on peut noter que le prétest et le posttest du Groupe 1 ne présentent pas une différence statistiquement significative ( $p > .05$ ) mais qu'en revanche, ceux du Groupe 2 en présentent une. Quand on observe les résultats du prétest, il est possible de dire que les apprenants d'Erasmus se sentaient déjà prêts à découvrir les nouvelles cultures et c'est peut-être ceci qui les a incités à participer au programme d'échange Erasmus. D'un autre côté les résultats du posttest relatifs aux apprenants du Groupe 2 montrent en fait que le programme suivi dans le cursus universitaire en Turquie et contenant des cours se plaçant dans le cadre de l'apprentissage culturel a un impact important dans l'évolution de la sensibilité interculturelle.

Pour conclure, il nous semble tout-à-fait plausible d'affirmer que le programme Erasmus n'a pas eu un effet vigoureux dans le développement de la sensibilité interculturelle des apprenants ayant participé à notre étude. Nous pensons, qu'outre la déficience due aux explications concernant les objectifs du carnet de voyage, il aurait fallu recourir à des entretiens (dirigés ou semi-dirigés) avec ces apprenants afin de révéler le ou les problème(s) ou bien la ou les raison(s) de ces résultats inattendus. Selon les résultats de l'analyse des dimensions de l'échelle, on peut dire que les apprenants d'Erasmus ont pris du plaisir à interagir de manière interculturelle car leur niveau de « plaisir en interaction interculturelle » a considérablement haussé. En revanche nous constatons qu'ils sont moins sensibles aux différences culturelles. Un autre résultat flagrant est que plus les apprenant entrent en contact avec les individus des autres cultures, plus ils ont confiance en eux ; ce qui se comprend et semble évident puisqu'ils ont été obligés, lors de leur séjour, à interagir avec des personnes d'autres cultures dans le pays d'accueil. Une autre explication éventuelle pourrait concerner le niveau linguistique des apprenants qui, dans des conditions ordinaires, sont censés progresser lors de leur séjour car, généralement, la hausse du niveau linguistique entraîne une

hausse de la confiance en soi (Aslim Yetis et Elibol, 2016). Nous pensons donc que mesurer le niveau des compétences linguistiques des apprenants ou leur niveau langagier avant et après le séjour à l'étranger aurait permis d'obtenir des résultats plus descriptifs et complémentaires.

Plusieurs chercheurs (Medina-López-Portillo, 2004 ; Engle et Engle, 2004 ; Paige, Cohen et Shively, 2004 ; Dyver, 2004 ; Williams, 2005 ; Pourhadi, 2012 ; Bloom et Miranda, 2015) ont analysé l'influence d'étudier à l'étranger sur le développement de la sensibilité interculturelle. Les apprenants qui ont participé à ces recherches ont montré une évaluation forte. La plupart de ces chercheurs ont conclu que plus la durée d'étude est longue plus l'influence est forte. Dans notre étude, les apprenants ont montré une évaluation positive mais loin d'être forte. En revanche, il faut noter que ces apprenants avaient déjà un niveau élevé de la sensibilité interculturelle avant de partir à l'étranger : Peut-être aurait-il dû donc être à la recherche de volontaires présentant des niveaux plus faibles ?

En outre, étudier à l'étranger signifie, pour les étudiants, faire face à de multiples défis. Ceux qui réussissent à les surmonter, réussissent aussi par cet intermédiaire à mieux et plus facilement comprendre l'autre (Holmes et al, 2015, p.3). C'est dans ce cadre que de nombreux chercheurs (Ersoy et Günel, 2011 ; Holmes et al., 2015 ; Wu Garza et al., 2015 ; Ata, 2016 ; Erdem, 2017) suggère la nécessité d'intégrer les apprenants dans un programme de préparation /d'orientation élaboré sur la base de l'interculturalisme afin de les préparer de façon efficace à l'expérience interculturel qu'ils rencontreront à l'étranger. Par exemple Holmes et al. (2016) proposent l'IEREST qui est un programme expérientiel destiné aux étudiants universitaires en mobilité. Son but est d'expliquer le concept d'interculturalité, de promouvoir l'engagement/communication interculturelle des apprenants pendant leur séjour et de les inciter à réfléchir sur leur développement interculturel. Selon ces chercheurs, ces types de programme conduiraient à de meilleurs résultats de par la facilité d'intégration qu'ils procurent.

En Turquie, il existe aussi de telles formations réalisées par chaque université engagée dans la mobilité internationale. Ainsi, les 33 participants de cette étude aussi ont suivi un tel programme dans leur université avant leur séjour. Ce programme, qui n'est pas en réalité obligatoire mais qui devrait l'être, est composé de trois séminaires de 3 heures. L'analyse de son contenu a montré que lors de ces journées de formation,

au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> séminaire, les participants sont informés sur les formalités à remplir avant et après leur départ tels que : Comment obtenir un visa ? Comment préparer la forme de contrat d'étude ? Notons qu'afin d'assurer l'assiduité à ces séminaires, l'office des relations internationales de l'université préparent des coffrets de cadeaux pour les participants. Le 3<sup>e</sup> séminaire est préparé par l'équipe du centre de conseil psychologique de l'université : les psychologues évoquent les difficultés d'intégration et d'adaptation au nouvel environnement et donnent des conseils afin d'aider les apprenants à surmonter les problèmes d'adaptation. A la suite de ce séminaire un cocktail international a lieu pendant lequel les étudiants peuvent rencontrer d'autres étudiants turcs ayant déjà participé aux programmes d'échanges et des étudiants internationaux. En fait, lors des trois séances de séminaires (au total 9 heures), aucune référence n'est faite à la culture du pays hôte et à l'interculturalité. Or, nous pensons que de tels contenus pourraient les aider à mieux rencontrer l'Autre, à mieux saisir les différences et ainsi donc à les rendre plus sensibles aux différences, à l'interculturalité car tous les programmes des différentes facultés des universités sont autorisés à participer à la mobilité Erasmus mais tous les programmes ne présentent pas un contenu interculturel comme le programme de Formation d'enseignants de langues étrangère de la Faculté d'Education qui a constitué l'échantillon de notre recherche. Rappelons que les apprenants ayant participé à cette présente étude avaient déjà montré un niveau de sensibilité interculturelle avant leur départ que les autres apprenants n'ayant pas participé au programme avaient aussi un niveau très élevé avant mais aussi à la fin de leurs cursus universitaire : nous en avons conclu que ceci pouvait s'expliquer par le contenu culturel/interculturel qu'offre le programme de formation d'enseignants de langue étrangère.

## **5.2. Suggestions pour d'Eventuelles Recherches**

Il est énuméré ici des suggestions pour d'autres recherches qui peuvent se faire à partir des résultats de la présente recherche :

- Des entretiens (dirigés ou semi-dirigés) avec ces apprenants ayant participé au programme d'Erasmus pourraient compléter les résultats de l'analyse de l'échelle de la sensibilité interculturelle et permettraient aux futurs chercheurs de mieux comprendre et interpréter les résultats.

- Dans notre étude, contrairement à notre hypothèse, la préparation d'un carnet de voyage n'a pas eu un effet positif sur le développement de la sensibilité interculturelle. Nous avons constaté que notre objectif de faire préparer un carnet du voyage aux apprenants en tant qu'outil pédagogique n'avait pas été suffisamment développé et expliqué. De ce fait, les chercheurs, souhaitant intégrer le carnet de voyage dans leur recherche, pourraient faire plus de réunions avec les participants, discuter davantage du carnet et de son but afin qu'ils comprennent ce qu'ils sont supposés faire/créer.
- Il serait également important d'expliquer en détails et en accordant beaucoup de temps l'objectif de cet outil, son contenu, sa structure ; il faudrait s'assurer de la bonne compréhension par tous et pour ceci mettre en œuvre des moyens de vérification/contrôle tel préparer un questionnaire concernant l'outil, ses objectifs et caractéristiques et leur demander d'y répondre. Outre une déficience due au chercheur, la lacune pourrait aussi provenir de la tâche écrite sur papier (fastidieux pour certains désormais) : il serait peut-être plus judicieux d'inciter les apprenants du XXIème siècle à créer des blogs de voyage, par exemple, c'est-à-dire à faire usage de l'environnement informatique, du multimédia.
- Les futurs chercheurs souhaitant savoir s'il existe une corrélation entre le développement linguistique et le développement de la sensibilité interculturelle des apprenants d'Erasmus, pourraient mesurer le niveau des quatre compétences linguistiques et/ou langagiers avant et après le séjour à l'étranger et cela permettrait d'obtenir des résultats plus descriptifs et complémentaires.
- Comme déjà évoqué les programmes d'orientation pour les apprenants qui participent au programme d'échange sont importants. Dans ce cadre, il faudrait que ce programme de préparation/d'orientation soit élaboré sur la base de l'interculturalisme ou utiliser des programmes déjà existant, comme IESREST, afin de préparer les apprenants de façon efficace à l'expérience interculturel qu'ils rencontreront à l'étranger.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 44 (4), 305-309.
- Abdallah-Preteille, M. (1992). Quelle école pour quelle intégration. Paris : Hachette.
- Abdallah-Preteille, M. (2008). Mobilité sans conscience...!. F. Dervin, M. Byram(Editeurs), dans *Echanges et Mobilités Académiques* (p. 215-232). Paris : L'Harmattan.
- Abdallah-Preteille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Alred, G.(2000).L'année à l'étranger : une mise en question de l'identité. *Recherche & Formation*, 33, 27-44.
- Anderson P. H., Lawton L., Rexeisen, R. J. et Hubbard A.C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*,30(4), 457-469.
- Anquetil, M. (2006). Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Collection Transversales, Bern, Peter Lang.
- Anquetil, M. et Molinié, M. (2008). Expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux. Z. Genevieve, D. Lévy et C. Kramsch(éditeurs), dans *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (83-87). Archives contemporaines : Paris.
- American Psychological Association. (2003). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). APA: Washington, DC.
- Argod P. (2014). Le carnet de voyage-reportage, outil de formation et d'expertise pour la mobilité international. *Journal of International Mobility*, 14, 25-43.
- Argod, P. (2015). Le carnet de voyage- reportage intermédia, outil pédagogique de la créativité. M. Besançon, M. et T. Lubart (éditeurs), dans *La créativité de l'enfant: Évaluation et développement*(74-77). Bruxelles: Mardaga.
- Aslım-Yetiş, V. (2010). Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, 2, 1-13.

- Aslim-Yetiş V. (2011). Internet pour l'approche communicative ?. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 53.
- Aslim-Yetiş V. ve Elibol, H. (2016). Benlik saygısı ve dil öğrenimi Fransızca yabancı dil öğrencileriyle bir uygulama. *XVIII AMSE-AMCE-WAER Congress*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, p.102.
- ATA, A. (2016). "Research note: How Muslims are perceived in Catholic schools in contemporary Australia: a national survey". *Intercultural Education*, 27(4): 337-351.
- Audras, I. et Chanier, T. (2007). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes éxolingues en ligne. Communication au colloque *Epal*, Grenoble : Université Stendhal.
- Ballatore, M. (2010). Erasmus et la mobilité des jeunes européens : entre mythes et réalités. Paris: Presses Universitaires de France.
- Banos, R.V. (2006). Intercultural Sensitivity of Teenagers: A study of Educational Necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies*,15(2), 16-22.
- Baril, G. (2008). *L'interculturalisme: le modèle québécois de gestion de la diversité culturelle*. Mémoire inédit. Montreal: Université du Quebec.
- Bartlett, J.E., Kotrlik, J.W. et Higgins, C.C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19, 43-50.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspective. *Management international*, 13(4), 11-26.
- Bayles, P.P. (2009). *Assesing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in Texas School District*. Thèse de doctorat inédit. Minnesota: Université Minnesota.
- Beaud, J.P. (2003). L'échantillonnage. B. Gauthier(éditeur), dans *Recherche Sociale: De la Problématique à la Collecte des Données*(p.251-284), Quebec: Presse de l'Université du Quebec.
- Bellz, J.A. (2003). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration". *Language Learning & Technology*, 7(2), 68-117.
- Benichou, M. (2006). *Le multiculturalisme*. Breal: Rosny Cedex.

- Bennett, M. J. (1984). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Communication présentée dans *The Annual Conference of the Council on International Exchange*. Minneapolis: Minnesota.
- Bennett, M. J. (1993) Towards a developmental model of intercultural sensitivity. R. M. Paige (éditeur), dans *Education for the Intercultural Experience* (p. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J. et Allen, W. (1999). Developing intercultural competence in the language classroom. R.M. Paige, D.L. Lange et Y.A. Yershova (éditeurs), dans *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum* (p. 13-46). Minneapolis: CARLA, University of Minnesota.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
- Bhawuk, D. P. S. et Brislin, R. W. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Bloom, M. et Miranda, A. (2015) Intercultural sensitivity through short-term study abroad. *Language and Intercultural Communication*, 15(4), 567-580.
- Bonnet, A. (2011). Apports et limites des études existantes. Consulté le 15 mars 2017 sur <http://www.agence-erasmus.fr/docs/mobilite-Erasmus-CIEP.pdf>
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. et Senecal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369–386.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chaves, R.M., Favier, L. et Péliissier, S. (2012). L'interculturel en classe. Grenoble : PUG.

- Camilleri, C. (1993). Le relativisme du culturel à l'interculturel. Tanon F. et G. Vermes (éditeurs), dans *L'individu et ses cultures* (p. 34-39). Paris: Harmattan.
- Carrier, H. (1987). *Evangile et culture : de Léon XIII à Jean Paul II*. Libreria Editrice. Paris: Vaticana.
- Chen, G.M. (2010). The Impact of Intercultural Sensitivity on Ethnocentrism and Intercultural Communication Apprehension. *Communication Studies Faculty Publications*, 19(1), 1-9.
- Chen G.M. (2014). Conceptualizing intercultural communication competence. X. Dai et G.M. Chen (éditeurs), dans *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions* (14-40). Newcastle: Cambridge Scholar.
- Chen, G.-M. et Starosta, W. (1996) Intercultural communication competence : A synthesis. B. Burlinson (editeur), dans *Communication yearbook 19* (p. 353-383). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Chen, G.-M. et Starosta, W. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G.-M. et Starosta, W. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.
- Chen, G. M. et Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Chen, G.M. et Young, P. (2012). Intercultural communication competence. A. Goodboy et K. Shultz (éditeurs), dans *Introduction to communication : Translating scholarship into meaningful practice* (175-188). Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
- Chiu, C.-Y., Lonner, W. J., Matsumoto, D. et Ward, C. (2013). Cross-Cultural Competence Theory, Research, and Application. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 843-848.
- Clarke, I., Flaherty, T. B., Wright, N. D. et Mcmillen, R. M. (2009). Student Intercultural Proficiency From Study Abroad Programs. *Journal of Marketing Education*, 31(2), 173-181.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découvert.
- Del Villar, C. (2010). How savvy are we? Towards predicting intercultural sensitivity.

- Human Communication*, 13(3), 198-214.
- Demircioğlu, Ş. et Çakır, C. (2016). Intercultural competence of students in international baccalaureate world schools in Turkey and abroad. *International Education Studies*, 9(9), 1-14.
- Dervin, F. (2008). Se déconditionner en déconditionnant? Regards sur des discours d'enseignants-stagiaires FLE en mobilité en Finlande. F. Dervin et M. Byram(éditeurs), dans *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?* (p. 187-214). Paris: L'Harmattan.
- Dwyer, M. M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-163
- Engle, L. et Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 219-236.
- Erdem Mete, D. (2017). Türk öğrencilerin erasmus deneyimleri: bilinmeyenle yüzleşme. *Selçuk üniversitesi edebiyat fakültesi dergisi*, 37, 141-152.
- Ersoy, A. et Günel, E. (2011). Cross-cultural experiences through Erasmus: Pre- service teachers' individual and professional development. *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 63-78.
- Fitzi, G. (2012). A 'Transnormative' View of Society Building: Simmel's Sociological Epistemology and Philosophical Anthropology of Complex Societies. *Theory, Culture & Society*, 29(7-8),177-196.
- Formarier, M. (1992). Les échantillonnages- petites révisions. *Recherche en soins infirmiers*, 31, 91-98.
- Foucard, M., Lawes, S. et Niclot, D.(2008) Un outil pour préparer les futurs enseignants en formation a la dimension interculturelle de la mobilité internationale. F. Dervin et M. Byram(éditeurs), dans *Échanges et mobilités académiques : quel bilan?* (p. 253-282). Paris : L'Harmattan
- Fretheim, A. M. (2007). *Assesing the Intercultural Sensitivity of Educators in an American International School*. Thèse de doctorat inédit. Minnesota: Université Minnesota.
- Fritz, W., Möllenberg, A. et Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11, 165-176.

- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Mollenberg, A. et Chen, G. M. (2005). An examination of Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in Germany and the United States. *Intercultural Communication Studies*, 14(1), 53-65.
- Galisson R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7, 325-341.
- Gauthey, F. (1998). Logique d'entreprise et réalité interculturelle. *Les Cahiers de l'ENSPTT*, 9, 13-18.
- Gerhard, N. (2003). Les Mondes Socioculturels Intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage Des Langues Vivantes. M. Byram (éditeur) dans *La Compétence Interculturelle* (15–66). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Gohard-Radenkovic, A. (2006). Interrogations sur la conception de l'« interculturel » dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe. *Synergies Europe*, 1, 82-94.
- Holmes P., Bavieri L., Ganassin S. et Murphy J. (2016) Interculturality and the study abroad experience: students' learning from the IEREST materials. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 452-469,
- Holmes, P., Bavieri, L. et Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: students and teachers perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural education.*, 26 (1), 16-30.
- Holm, K., Nokelainen, P. et Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187–200.
- Jacquot, A. (1980). À propos de la couverture arborée: note sur la relation entre langue, culture et société. *Cahiers ORSTOM: Sciences humaines*, 17 (3-4), 311-313.
- Kroeber, A. L. et Kluckhohn, C. (1952). *Culture, a critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Massachusetts.
- Küllü-Sülü, A. (2014). *The role of native English speaking teachers in promoting intercultural sensitivity*. Mémoire inédit. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Levi-Strauss, C. (1968). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. M. Mauss (éditeur), dans *Sociologie et anthropologie* (p. 7-52). Paris: PUF.
- Liaw, M-L. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 10(3), 49-64.

- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A. et Kohler, M. (2003). *Rapport sur Intercultural Language Learning*. Canberra: DEST.
- Linton, R. (1945). *Present World Conditions in Cultural Perspective*. New York: Columbia University Press.
- Mahoney, S. L. et Schamber, J. F. (2004). Exploring the Application of a Developmental Model of Intercultural Sensitivity to a General Education Curriculum on Diversity. *The Journal of General Education*, 53(3), 311-334.
- Matveev, A. V. et Merz, M. Y. (2014). Intercultural Competence Assessment: What Are Its Key Dimensions Across Assessment Tools?. In Toward Sustainable Development Through Nurturing Diversity. *The Twenty-First Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*, Stellenbosch: International Association for Cross-Cultural Psychology, p. 141-153.
- Mailhot, J. (1969). Les rapports entre la langue et la culture. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 14(4), 200-206.
- Meunier, O. (2007). *Approche interculturelle en éducation*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique service de veille scientifique et technologique.
- Mirzaei, A. et Forouzandeh, F. (2013) Relationship Between Intercultural Communicative Competence and L2-Learning Motivation of Iranian EFL Learners. *Journal of Intercultural Communication Research*, 42(3), 300-318.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Morales, A. (2017) Intercultural Sensitivity, Gender, And Nationality Of Third Culture Kids Attending An International High School. *Journal of International Education Research*, 13(1), 35-44.
- Müller-Hartmann, A. (2006). Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for language teacher education. J. Belz et S. Thorne (Editeurs), dans *Internet-mediated intercultural foreign language education* (p. 63-84). Boston: Heinle & Heinle.
- Olson C. L. et Kroeger K.R. (2001). Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Paige R.M., Cohen A.D. et Shively R.L. (2004). Assessing the impact of a strategies-based curriculum on language and culture learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 253-276.

- Peng, S.Y. (2006). A comparative perspective of intercultural sensitivity between college students and multinational employees in China. *Multicultural Perspectives*, 8(3), 38-45.
- Perrefort M. (2008). Changer et échangeant ? Mobilités et expériences langagières. F. Dervin et M. Byram(éditeurs), dans *Échanges et mobilités académiques : quel bilan?* (p. 65-91). Paris: L'Harmattan.
- Perrineau, P. (1975). Sur la notion de culture en anthropologie. *Revue française de science politique*, 25(5),946-968.
- Porcher, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en questions. *Études De Linguistique Appliquée*, 47, 39-49
- Porcher, L. (1986). Remises en question. L. Porcher (éditeur), dans *La civilisation* (p. 12-57). Paris: CLE International.
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 5-12.
- Portalla, T. et Chen, G. M. (2010). The development and validation of the intercultural effectiveness scale. *Intercultural Communication Studies*, 19(3): 21-37.
- Portillo M.-L. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179-200.
- Pourhadi, T. (2012). *Impacts des échanges universitaires internationaux sur les étudiants de l'Université Lumière Lyon 2: cap sur le Brésil*. Mémoire inédit. Lyon: Université Lyon 2.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan CLE.
- Puren, C. (1997). Civilisation et didactique des langues : les différentes orientations de l'«approche interculturelle ». Communication dans la Conférence faites lors de la *Journée d'étude de l'APAES*. Paris: l'Institut du Monde Arabe.
- Puren, C. (1998) La culture en classe de langue : « Enseigner quoi ? ». *Les Langues Modernes*, 4, 1-11.
- Rocher, G. (2010). *Introduction à la sociologie générale*. Montreal: Hurtubise.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti E. et Roussakis Y.(2009). Pre-Service Teacher Intercultural Sensitivity Assesment as a Basis for Adressing Multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.

- Spitzberg, B. et Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. D.K. Deardorf (éditeur), dans *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 2–52). Los Angeles, CA: Sage.
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 487-501.
- Tamam, E. (2010). Examining Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in a Multiracial Collectivistic country. *Journal of Intercultural Communication Research*, 39(3), 173-183.
- Tourmen C., Berger, B. et Bauland, S. (2014). Un cadre pour valoriser les apprentissages informels issus de l'expérience internationale. *Journal of International Mobility*, 14 (2014), 111-141.
- Tracy, R. W. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356-371.
- UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2013). *Compétences Interculturelles, Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris : UNESCO.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler* . Mémoire inédit. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- West, L. (2009). *Evaluating the intercultural sensitivity scale with counselors in international schools*. Thèse de doctorat inédite. Virginia Beach: Regent University.
- Windmüller, F. (2011). *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin.
- Vinsonneau, G. (2002) *L'identité culturelle*, Paris: Armand Colin.
- Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto-Otero, M., Bresançon, B., Focken, N., Leurs, N., McCoshan, A., Mozuraityte, N., Pimentel-Botas, P. C. et Wit, H. (2010). Rapport final sur *Improving Participation in the Erasmus Programme: Rapport*. Brussels: European Parliament
- Wu, H. P., Garza, E. et Guzman, N. (2015). International Student's Challenge and Adjustment to College. *Education Research International*, 2015, 1-9.

- http-1** : <https://fr.unesco.org/themes/partenariats-culture> (consulté le 15 février 2016.)
- http-2** : <http://www.agence-erasmus.fr/page/erasmus-mobilite> (consulté le 15 février 2017.)
- http-3** : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32001H0613&from=FR> (consulté le 05 mars 2017.)
- http-4**: [http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_fr.pdf))  
consulté le 25 Avril 2017.
- http-5** : <https://rm.coe.int/16804595e7> consulté le 25 décembre 2016.
- http-6** : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>

## ANNEXES

### Annexe 1 :

*Tableau pour déterminer la taille minimum d'échantillon pour une population donnée pour les données continues.*

Population	Taille minimum d'échantillon		
	Données continues ( Marge d'erreur, 0.3)		
	Alpha = .10 $t = 1.65$	Alpha = .05 $t = 1.96$	Alpha = .01 $t = 2.58$
100	46	55	68
200	59	75	102
300	65	85	123
400	69	92	137
500	72	96	147
600	73	100	155

**Source : Bartlett, Kotrlik, & Higgins, 2001**

## Annexe 2 :

### KATILIMCILAR HAKKINDA

Adınız : \_\_\_\_\_  
Soyadınız : \_\_\_\_\_  
Bölümünüz : \_\_\_\_\_  
Cinsiyetiniz :

- Kadın  
 Erkek

Yaşınız : \_\_\_\_\_

Daha önce yurtdışında bulundunuz mu?

- Evet  
 Hayır

Yukarıdaki soruya yanıtınız “**Evet**” ise yurtdışında bulunma sayınızı, kısaca sebebinizi( tatil, eğitim, akraba ziyareti...vb) ve ne kadar süre kaldığınızı belirtiniz.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

### *Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği*

Aşağıda kültürlerarası iletişimle ilgili 24 sorudan oluşan bir anket bulunmaktadır. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Lütfen tüm yargıları okuyup size en uygun cevabı veriniz.

**KHY** = Kesinlikle hayır

**HY** = Hayır

**KR** = Kararsızım

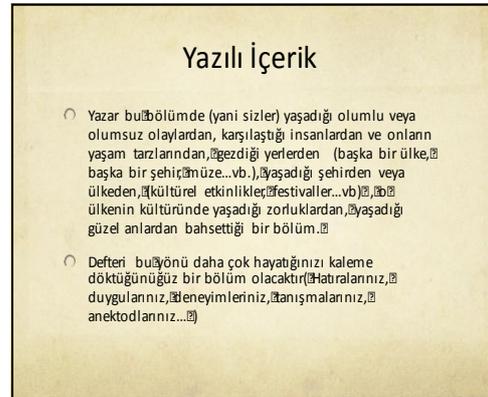
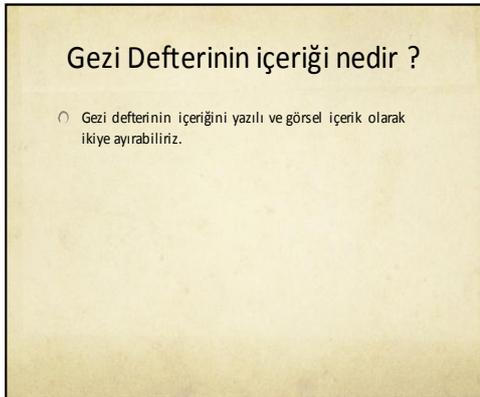
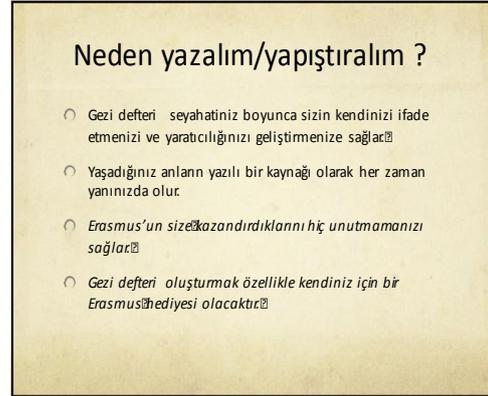
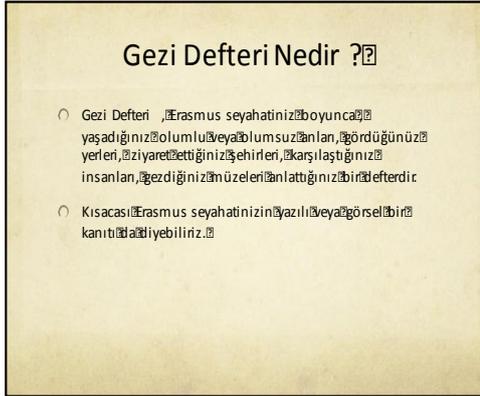
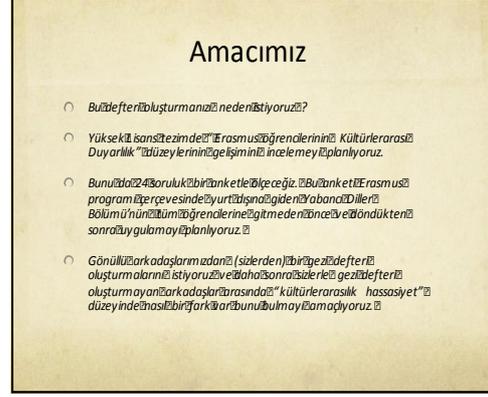
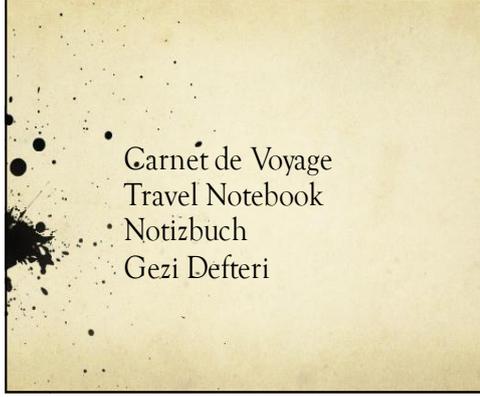
**EV** = Evet

**KEV** = Kesinlikle evet

	<b>KHY</b>	<b>HY</b>	<b>KR</b>	<b>EV</b>	<b>KEV</b>
1. Diğer kültürlerden olan insanlarla iletişim kurmaktan zevk alırım.					
2. Bence diğer kültürlerden olan insanlar dar görüşlüdür.					
3. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilme konusunda kendime güvenirim.					
4. Farklı kültürlerden insanların önünde konuşmakta oldukça zorlanırım.					
5. Farklı kültürlerden insanlarla konuşurken ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.					
6. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken istediğim kadar sosyal olabilirim.					
7. Farklı kültürlerden insanlarla vakit geçirmeyi sevmem.					
8. Farklı kültürlerdeki insanların değerlerine saygı duyarım.					

<b>9.</b> Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken kendimi mutsuz hissedirim.					
<b>10.</b> Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken kendime güvenirim.					
<b>11.</b> Kültürel anlamda farklı olan kişilerle ilgili bir izlenim edinmeden önce bekleme eğilimindeyimdir.					
<b>12.</b> Genelde farklı kültürlerden insanlarla iken cesaretim kırılır.					
<b>13.</b> Farklı kültürlerden insanlara karşı açık görüşlüyümdür.					
<b>14.</b> Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken onları çok gözlemlerim.					
<b>15.</b> Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken kendimi genelde faydasız hissedirim.					
<b>16.</b> Farklı kültürlerden insanların davranış şekillerine saygı duyarım.					
<b>17.</b> Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken onların kültürleri hakkında elimden geldiğince çok bilgi edinmeye çalışırım.					
<b>18.</b> Farklı kültürlerden insanların fikirlerini kabul etmem.					
<b>19.</b> İletişim esnasında kültürel anlamda farklı olan kişilerin net olmayan ifadelerine karşı hassasım.					
<b>20.</b> Bence benim kültürüm diğer kültürlerden daha iyi.					
<b>21.</b> İletişim esnasında, kültür açısından farklı olan kişilere genelde olumlu yanıtlar veririm.					
<b>22.</b> Farklı kültürden kişilerle iletişim kurmamı gerektiren durumlardan kaçınırım.					
<b>23.</b> Kültürel anlamda farklı olan kişileri anlayıp anlamadığımı genellikle sözlü olarak veya vücut dili kullanarak gösteririm.					
<b>24.</b> Kültürel anlamda farklı olan kişilerle aramdaki farklılıklar hoşuma gider.					

## Annexe 3 :



## Görsel İçerik

- Yazılı içeriğin yanında gezi defterinizi görsel kaynaklarla da olabildiğince zenginleştirebilirsiniz. Neler olabilir bu görsel kaynaklar ?;

Fotoğraflar Kartpostallar Müze giriş bileti, Otobüs, Tren veya Uçak biletleriniz, pullar şehir planları, kopardığınız bir çiçek, bir ağaç yaprağı, yaptığınız bir resim, okuduğunuz bir gazete makalesi, yediğiniz bir yemeğin tarifi (yazılı veya görsel olarak)... vb.

## Gezi Defteri

- Bu defteri oluştururken bizim bu sunumda yaptığımız gibi görsel içerik ve yazılı içerikleri birbirinden ayırmaya gerek yoktur. Bu ikili gezi defterinin birbirinden ayrılmaz iki temel parçasıdır.
- Gezi defterini kendinizi en iyi ifade ettiğiniz dilde yazmanızı tavsiye ediyoruz.

## Bir Örnek 😊

- <http://www.madame-orelle.com/blog/index.php/dossier-scrapbooking-numerique-ou-faire-son-camel-de-voyage-sur-ordinateur/>

## Teşekkürler

- Bu projede yer almayı kabul ettiğiniz için sizlere çok teşekkür ediyoruz 😊

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Halil ELİBOL  
Yabancı Dil : Fransızca/İngilizce  
Doğum Yeri ve Yılı : Karapınar/ 06.04.1986  
E-Posta : helibol@anadolu.edu.tr

### Eğitim

- Lisans Eğitimi : 2005-2011, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü , Fransızca Öğretmenliği Programı.
- Lisans Eğitimi : 2007-2011, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı.
- Lise : 2003 Hayrettin Duran Lisesi/Bornova-İZMİR.

### İş/İstihdam

- 2011, Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu.

### Bilimsel Yayınlar

- Aslım Yetiş V. ve Elibol H. (2016). Fransızca öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının benlik saygısı dil düzeyi ve cinsiyete göre iki farklı zamanda incelenmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 980-1001.
- Aslım Yetiş V. ve Elibol H. (2014). L'interculturalité à travers les méthodes de français « Latitudes 1/2 » et « Alter Ego 1/2 », *Synergie Turquie*, 7,179-200.