

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Inscire le libellé du parcours

Titre du mémoire

*La Compétence Interculturelle des futurs enseignants de FLE :
Profil interculturel et pratiques enseignantes*

Présenté par **BARRERA CAMACHO Laura Sofía**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : MAIPLE, François	Nom, prénom : HESPERT, Véronique
Statut :	Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Maiple, François	
Hespert, Véronique	

Soutenu le **21 / 09 / 2022**

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUCER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Remerciements

Je voudrais tout d'abord adresser ma gratitude au Bon Dieu qui m'a toujours accompagné avec sa présence pleine d'amour.

J'aimerais aussi adresser mes remerciements à mes encadrants de mémoire, Veronique Hespert et François Maïple qui m'ont patiemment guidé et conseillé jusqu'à arriver à atteindre mes objectifs.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à mes parents Jairo et Luz Stella et à mes sœurs Lina et Diana qui ont été mon appui et mon soutien à toute moment, ainsi comme à mes amies qui n'ont jamais douté de moi.

Résumé

Vu l'importance de la dimension interculturelle dans l'enseignement de langues vivantes et considérant l'influence du rôle de l'enseignant dans les choix pédagogiques et didactiques, nous voudrions découvrir quel est le profil interculturel des futurs enseignants de français langue étrangère (FLE) d'une université publique en Colombie. Pour ce faire, nous avons appliqué un questionnaire ayant pour but de caractériser le profil interculturel des étudiants de licence en langues étrangères à partir de trois domaines de la compétence interculturelle, notamment, le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. Nous avons pu constater, qu'il y a une vision réductionniste de la francophonie à sa dimension linguistique et institutionnelle ce qui influencerait le fait d'inclure et développer une connaissance et compréhension de la diversité culturelle du français dans les cours de FLE.

Mots-clés

Compétence interculturelle, Francophonie, interculturalité, enseignement de FLE

Resumen

Dada la importancia de la dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y considerando la influencia del rol del maestro para tomar decisiones de orden pedagógico y didáctico, quisiéramos descubrir cuál es el perfil intercultural de los futuros profesores de francés como lengua extranjera (FLE) de una universidad pública en Colombia. En ese sentido, aplicamos un cuestionario que tenía por objetivo caracterizar el perfil intercultural de los estudiantes de la licenciatura en español y lenguas extranjeras (inglés y francés) a partir de las tres dimensiones de la Competencia Intercultural, como lo son el saber, el saber ser y el saber hacer. Pudimos constatar que hay una visión reduccionista de la francofonía a su dimensión lingüística e institucional, lo que influenciará la inclusión y el desarrollo del conocimiento y comprensión de la diversidad cultural del francés en el aula.

Palabras clave

Competencia intercultural, Francofonía, interculturalidad, enseñanza del francés

Table des matières

Remerciements	1
Résumé	2
Resumen	3
Introduction	5
Chapitre 1	6
L’interculturel : Notion dynamique et plurielle	6
Chapitre 2	10
La Compétence Interculturelle	10
Chapitre 3	18
Le profil interculturel de l’enseignant de langues	18
Chapitre 4	24
Problématique et hypothèses	24
Chapitre 5	26
Méthodologie du recueil des données	26
Chapitre 6	36
Présentation des données recueillis	36
La sensibilité culturelle des étudiants	36
Les connaissances culturelles et linguistiques des étudiants ?	42
Les (futurs) pratiques enseignants	50
Chapitre 7	58
Discussion	58
Conclusions et limitations	62
Références	63
Annexes	68

Introduction

Dans le cadre de mes études de licence à l'université Pédagogique en Colombie, je me suis beaucoup intéressé à la présence de l'interculturalité en classe de français langue étrangère (dorénavant FLE), notamment dans le développement de la Compétence Interculturelle. À partir de mon expérience personnelle d'apprentissage, et par ce que j'avais observé dans les différents périodes de stage durant mes études, je me suis rendu compte de la méconnaissance qu'il y a par rapport à la diversité culturelle du français ou ce qu'on appelle comme « *francophonie* ».

Voilà pourquoi j'ai effectué mon mémoire de licence qui consistait à éveiller la curiosité des apprenants et à ouvrir le chemin vers l'acquisition de la Compétence interculturelle (dorénavant CI) à partir de la découverte des cultures francophones.

L'une de mes conclusions, était le besoin de considérer l'enseignant comme un individu et un être social à part entière. Ainsi, l'enseignant ne doit pas seulement veiller pour l'intégration et l'acquisition de la CI, mais lui-même, il doit être dans un processus constant de renforcement de cette compétence. Ceci m'a emmené à me questionner, si dans la formation initiale des enseignants de langue il existait la présence de l'aspect interculturel et si ces futurs enseignants sont en voie de compréhension et acquisition de la CI.

Voilà pourquoi, dans ce mémoire nous essayerons de répondre à la question : **De quelle manière le profil interculturel des futurs enseignants et leur contact interculturel influencent-ils les pratiques pédagogiques qu'ils envisagent ou mettent en place ?**

D'abord nous allons vous présenter le cadre théorique, où nous développerons les concepts de l'interculturel, de la CI, et de l'approche interculturelle dans l'enseignement de langues pour arriver à constituer un profil de l'enseignant de langues. Après nous vous expliquerons la problématique de recherche et nos hypothèses pour continuer après avec la méthodologie et la conception et application du questionnaire. Finalement nous vous présenterons nos résultats et la discussion afin de vérifier ou rejeter nos hypothèses de recherche et ouvrir le champ à des futures études.

Chapitre 1

L'interculturel : Notion dynamique et plurielle

1.1. La culture et l'identité au cœur de l'interculturel

Afin d'éclaircir ce qui signifie la notion d'interculturel, nous allons suivre le constat de Vinsonneau (2002) dans Feliciano (2018) qui affirme que dans tout traitement de l'interculturel, il est incontournable d'amorcer par un questionnement et une réflexion sur la notion de culture et identité. À ce sujet, le mot *culture* qui constitue le sens primordial du terme est un concept très vaste pour lequel n'existe pas un consensus à propos de sa définition. En ce qui concerne cette étude, nous ne nous référerons pas au capital culturel, mais plutôt à la culture qui se manifeste dans les pratiques sociales comme produit des mentalités d'une communauté socioculturelle. (Charaudeau,1999)

L'Unesco (2013) pour sa part définit la culture comme :

L'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et psychologiques, d'une société ou d'un groupe social et englobe la totalité des manières d'être existant au sein d'une société ; elle comprend, au minimum, l'art et la littérature, les modes de vie, les manières de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.

(P.10)

Depuis un point de vue anthropologique et sociologique, l'Unesco nous rappelle que « *les cultures n'ont pas d'existence en dehors des individus qui les produisent et les font vivre* » (p.10). C'est-à-dire qu'il serait inutile de prendre la culture comme objet d'étude elle-même, car elle ne prend du sens que dans l'épanouissement de l'être humain au sein des sociétés. À ce propos, Duranti (2002) dans Álvarez (2007) esquisse six définitions de culture d'après les différentes tendances qui l'étudient : La culture comme distincte de la nature ; la culture comme connaissance ; la culture comme communication ; la culture comme système de médiation ; la culture comme système de pratiques et finalement la culture comme système de participation. Même s'il présente chaque perspective de façon différencié, depuis un point de vue analytique, nous pouvons affirmer qu'ayant un lien étroit avec la langue et en

conséquence, avec la communication, la culture permet à l'être humain de construire socialement et individuellement des connaissances par la catégorisation et la représentation de la réalité. De plus, la culture sert comme médiatrice entre l'individu et son contexte, influençant les valeurs, les pensées et les modes de se conduire et comprendre le monde. D'après Blanchet (2007), « *la culture est un ensemble de schèmes interprétatifs (...) qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui* » (p.21)

En effet, cette nature dialectique de la culture qui comprend des éléments d'ordre individuel et collectif, est celle qui ouvre une perspective dynamique de la réalité socioculturelle, constituant dans l'individu une identité complexe par le dialogue permanent entre son individualité et l'altérité. De cette manière, le contact culturel favorise l'explicitation de l'identité, étant donné que dans un contexte de comparaison deviennent plus évidentes les différences des uns et des autres. Voilà pourquoi, nous ne pouvons pas parler d'identité que par la mise en rapport avec le concept d'altérité qui comprend à la fois une conscience de soi et une reconnaissance de cette identité par les autres. (Blanchet 2004 ; Feliciano 2018)

De surcroît, il est important de mentionner que l'identité, même si elle se construit à l'échelle individuelle, elle ne se limite point à une seule appartenance. Bien au contraire, le processus de construction de l'identité demeure toujours ouvert et adaptable aux différents étapes, contextes, cultures et personnes que l'on rencontre tout au long de la vie. Enfin, selon le constate Blanchet (2007) « *chaque individu et chaque groupe sont toujours porteurs d'appartenances multiples, qui se recoupent ou s'englobent partiellement, dans une ensemble complexe et nuancé* » (p.22)

Dans cet ordre d'idées, la notion d'**Interculturel** est celle où convergent les concepts de culture, identité et altérité. Tout comme ces trois concepts sont partie constitutive du noyau de la vie humaine, également la notion d'interculturel tisse des liens de sens entre chacun d'eux, en les mettant en dialogue et en valorisant leur nature dynamique. À cet égard, l'interculturel devient le point de rencontre des cultures et des individus dans n'importe quel type de relation, et par conséquent, il serait important de reconnaître que dans les interactions, la culture sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même, par le dépassement des horizons bornés de la collectivité d'origine. (De Carlo, 1998 : 78).

Les relations interculturels sont alors conçues comme des processus de construction des connaissances, mais aussi, comme l'indique Charaudeau (1999), elles sont le domaine par excellence où se produit la quête de l'identité. Sur ce point il ajoute que : « *La situation d'interculturalité nous met constamment en présence de l'autre et reconnaître l'autre dans sa différence, c'est nécessairement se remettre en cause* » (p.5) Autant dit, vivre l'interculturel signifie prendre du recul par rapport à une vision du monde que l'on croyait unique et risquer à questionner et redéfinir notre identité en s'ouvrant à d'autres valeurs et d'autres comportements, sans nécessairement les considérer comme les siennes. (Nikou et Pantazi, 2011)

En fait, l'une des particularités du terme interculturel est précisément son préfixe « *inter* » qui lui donne du sens. Il fait référence à des rencontres, croisements et interactions entre individus appartenant à cultures différentes. C'est impossible d'envisager que l'interculturel soit hors des sujets, soit dépourvu d'une vision dialectique. Voilà pourquoi, pour Blanchet (2014) toute relation altéritaire est indéniablement une relation de type interculturelle.

Pour résumer cette première partie de la définition d'interculturel, nous voudrions nous servir de celle proposé par Chaves, Favier & Pelissier, (2012) qui recueille les aspects plus importants que l'on vient d'expliquer :

L'interculturel n'existe que lorsqu'il y a un échange, une rencontre et un partage. Cette approche est par conséquent une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité ; il s'agit, d'une part, d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre des modes de vie différents et, d'autre part, de comprendre que l'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle. (p.13)

1.2. À l'origine du terme

Depuis l'origine même de l'être humain, les interaction entre les sujets et les communautés socioculturelles sont encore présentes dans les différents dimensions du tissu social. Il est impossible alors, de méconnaître une diversité culturelle toujours croissante qui demande des

compétences pour essayer de comprendre la culture de l'autre et pour identifier les possibles inconvénients ou malentendus qui peuvent survenir.

Néanmoins, le traitement de la diversité culturelle n'a pas toujours été compris de la même manière. Aux États-Unis, par exemple, le terme de multiculturalisme a été adopté pour faire face à la pluralité d'ethnies et cultures dans le territoire. Le Conseil de l'Europe (2019) explique le multiculturalisme comme « *un ensemble de politiques favorisant à la coexistence de différentes cultures, aucune d'elles ne prenant le pas ou ne prévalant sur les autres* » (p.15). À première vue, le multiculturalisme était une avancée vers la reconnaissance des minorités ethniques et leur droit d'exister en pied d'égalité (Morales, 2014). Pourtant, la tolérance des différences, était reléguée à la sphère privée et elles ne devaient jamais dépasser cet espace. (De Carlo, 1998).

En tout cas, le multiculturalisme ne doit pas être pris sous un point de vue négatif, car comme l'indique Neuner et al. (2003) « *il désigne généralement l'état naturel de la société, qui ne peut être que diverse, c'est-à-dire multilingue, multiethnique, multiconfessionnelle, etc* » (p.24). Ainsi, l'ennui ne réside pas dans la pluralité culturelle, mais dans le fait de rester coincé dans une simple reconnaissance de la diversité et de l'identité comme quelque chose de figé et inamovible.

Pour sa part, l'interculturel était apparu en France dans les années 1970, dans le cadre de l'enseignement aux enfants issus de la migration (Feliciano, 2018). Il est décrit comme « *un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines* » (De Carlo, 1998 : 40) Ceci relève déjà comment l'interculturel diffère du multiculturalisme, en tant qu'il ne s'agit pas d'une notion abstraite et idéale, sinon qu'il désigne plutôt une notion de processus où les individus et les communautés prennent part active. Autrement dit, pour l'interculturel, l'échange entre les ressemblances et les différences est synonyme d'enrichissement mutuel. Tout comme l'affirme le Conseil de l'Europe (2019) « *ce modèle repose sur l'idée que les communautés ne peuvent prospérer que lorsqu'elles sont en contact les unes avec les autres, et non lorsqu'elles sont isolées* » (p. 15) Finalement, nous pouvons retenir deux points sur la notion d'interculturel : le premier c'est son caractère actionnel, qui est donné par le rôle actif que jouent les sujets dans la construction de connaissances et de leur identité ; et le deuxième qui est la mise en avant des valeurs et des formes de vie comme une condition indispensable pour le développement du dialogue interculturel.

Chapitre 2

La Compétence Interculturelle

2.1. Définition

Comme nous l'avons mentionné plus en haut, la notion d'interculturalité était née dans le domaine éducatif comme une réponse aux besoins et défis d'un inéluctable contact entre cultures issues de la migration. Dans ce cadre, l'Europe a été depuis toujours un espace pluriculturel très marqué, mais ce n'était jusqu'au dernier siècle que l'on a commencé à remarquer l'importance de valoriser la diversité par le dialogue et le dépassement d'une vision ethnocentrée de la réalité. Cependant, le phénomène de la mondialisation et la décentralisation de l'information par la croissante usage des TICES, a ouvert les portes à un constant contact culturel qui dépasse toutes les frontières. D'où l'Unesco (2013), dans ses efforts pour promouvoir la compréhension mutuelle, la paix, la démocratie et le développement affirme :

Cette diversité croissante des cultures, avec sa fluidité, son dynamisme et son pouvoir de transformation, implique pour les individus comme pour les sociétés des compétences et des capacités spécifiques à apprendre, réapprendre et désapprendre pour parvenir à l'épanouissement personnel et à l'harmonie sociale. (p.4)

Dans cet ordre d'idées, si l'on considère la langue non seulement comme porteuse d'une culture, mais aussi comme un moyen d'accès à d'autres cultures, nous pourrions rejoindre l'affirmation de Denis (2000) citée Rivero (2011) selon laquelle « *le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie* » (p.33) Pareillement, comme l'affirme Blanchet (2007) « *les cultures sont également en contact dans les situations d'apprentissage. Enseigner/ apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle* » (p.22)

2.2. De la Compétence Communicative à la Compétence Interculturelle

Le domaine de l'enseignement de langues s'est toujours adapté aux besoins et paradigmes de chaque société et période de l'histoire. De la même façon, la didactique, la pédagogie, la recherche et l'apprentissage des langues ont évolué selon les différentes représentations de la nature de la langue et ses usagers. D'abord, l'étude structuraliste faisait attention aux éléments linguistiques et grammaticaux de la langue. Après, dans les années 60, l'usage individuel de la langue a encouragé les études des actes du discours caractéristiques de la communication courante et l'utilisation de textes authentiques (Neuner, 2003). Peu à peu, l'acte de communiquer s'est compris comme un phénomène social qu'incluait d'autres aspects à contempler et qui demandaient une compétence communicative pour s'assurer de l'efficacité de transmission et compréhension d'un message.

Ainsi, on a commencé à mettre l'accent sur d'autres éléments qui interviennent dans les actes de parole tels que ceux proposés dans le modèle de Hymes (citée par Barros et Kharnásova, 2011) la situation, les participants, les fins, la succession d'actes, les codes, l'instrumentalisation, les règles et le genre. De sorte que, tenant en compte l'individu et le contexte comme partie intégrante de la communication, celle-ci s'est comprise comme un phénomène social où la vision subjective de la réalité devait être tenue en compte pour arriver à une compréhension adéquate du discours. De cette manière, la Compétence Communicative était déterminée par l'efficacité de la compréhension du message.

Pour Philippe Blanchet (2014) dans la conférence d'ouverture du 6e Colloque international « les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation » la langue, plutôt qu'être comprise comme un système linguistique, « *ce sont des pratiques sociales qui servent à créer de la relation entre humains et à agir entre humains* ». Cette aspect dialogique de la langue nous permet de dépasser la notion instrumentaliste des années 70 et d'entrevoir son rôle comme moyen d'expression de la culture étrangère ayant une fonction explicative, descriptive, interprétative et qui comporte implicitement et explicitement des références culturelles (Windermuller, 2011)

Auparavant, l'intégration de la dimension culturelle en classe se faisait par une transmission unilatérale des savoirs figés et décontextualisés qui ne prenait pas en compte la complexité de la sphère sociale. C'est pourquoi, comprenant l'individu comme être social, nous

comprenons aussi que la langue et la culture n'existent pas comme des entités étranges aux sujets. Bien au contraire, comme nous l'avons remarqué dans un travail précédent (Barrera, 2021) l'individu se trouve à la base de la langue et de la culture dont il en fait partie et c'est lui qui les produit et peut influencer directement leur évolution et utilisation. Également, ces deux peuvent influencer à la fois l'individu au sein d'une communauté. D'où la nécessité d'une vision capable d'aller plus au-delà de la simple connaissance, pour se verser plutôt à une compréhension de l'autre. Autrement dit, une conscience interculturelle.

2.3. Les composantes de la Compétence Interculturelle

Pour le CECRL la CI est compris comme :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. (p.83)

Cette diversité et ce dynamisme des cultures présentes dans le monde, demande un degré de compréhension qui aille plus au-delà de la simple connaissance, pour acquérir plutôt une compréhension plus profonde de l'autre. Ce dialogue demande de l'apprenant des « compétences interculturelles » dont le modèle plus répandu est celui proposé par Byram, Gribkova et Starkey (2002). Ce modèle comporte cinq dimensions auxquelles l'apprenant fait appel dans le cadre du dialogue interculturel. Tout d'abord, le « **savoir-être** » ou l'aptitude à décentrer, relève la volonté de l'apprenant à relativiser ses propres valeurs lui permettant de prendre du recul de sa vision du monde pour regarder les choses sous un angle/ point de vue différent, en même temps qu'il soutient une relation avec sa propre culture. D'ailleurs, il y a les « **savoirs** » qui ne renvoient pas seulement à l'ensemble général ou superficiel des connaissances, mais aussi aux éléments intervenants dans une interaction interculturelle dans le pays cible comme dans la culture propre du pays d'origine. Puis le « **savoir-comprendre** » se réfère à la capacité d'interpréter et établir des liens entre 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.

De plus, nous avons le « **savoir-apprendre/faire** » décrivant la capacité pour acquérir des nouvelles connaissances sur une culture ou des pratiques culturelles données, ainsi que de mener des connaissances, des points de vue et des aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel. Cette compétence rappelle l'aspect actionnel de l'apprentissage et l'usage de la langue où l'apprenant et l'utilisateur font partie active du fait langagier. La dernière CI est connue comme le « **savoir s'engager** » qui est l'aptitude à la réflexion critique aux points de vue, aux pratiques et aux produits de son propre pays et des autres nations et cultures.

De surcroît, grâce à l'accroissement de la recherche dans le domaine de l'éducation interculturelle, il y a plusieurs auteurs qui ont proposé d'autres modèles pour expliquer le développement de la CI. En ce qui concerne cette étude, nous allons prendre le modèle de Chen et Starosta (1996) et Lussier (2007) étant donné qu'ils contemplent une vision holistique de l'interculturalité où les sujets peuvent négocier ses identités multiples. Pour ces auteurs, le développement de cette compétence est un processus en constante transformation sur trois composantes ou dimensions :

- **Dimension cognitive (Savoirs) :** Tout comme nous l'avons expliqué plus en haut, les savoirs font référence aux modes de vie, au contexte socioculturel et à la conscience collective, qui inclut les valeurs, coutumes, normes et systèmes sociaux constituant la dynamique culturelle. Cela permettra à un individu d'un côté, d'être compétent dans le cadre d'un dialogue interculturel et de l'autre, de reconnaître l'existence de différentes cultures. C'est-à-dire, une conscience interculturelle. De plus, cette dimension comprend non seulement la conscience interculturelle, mais encore, une conscience de soi et du prisme sur lequel chacun de nous perçoit le monde. (Unesco, 2013)
- **Dimension comportementale (Savoir-faire) :** Pour bien comprendre cette dimension, il faudra remarquer l'importance de la maîtrise de la langue cible. Cela signifie, que même si l'aspect culturel est central en ce qui touche l'interculturalité, nous ne pouvons pas oublier que la culture existe en binôme avec la langue. De ce point de vue, le savoir-faire « *renseigne sur la capacité de l'individu à faire preuve d'une habileté dans l'utilisation des codes* »

(langues, gestes, mimiques, posture, etc.) et d'une flexibilité comportementale permettant d'adapter ses attitudes aux différentes situations » (Bezzari, 2020 :11)

- **Dimension affective (Savoir-être) :** D'après Byram, Gribkova et Starkey (2002) cette dimension est un composant fondamental pour développer la CI. Elle sous-entend d'emblée une curiosité qui motive l'apprentissage et qui permet à l'apprenant de voir les choses sous un angle de vue différent, en reconnaissant les similitudes et les différences entre ces points de vue. (Unesco, 2013) Néanmoins, à part la curiosité et l'ouverture, il faudra que l'individu prenne conscience de ses valeurs et de leur influence sur la vision qu'il a des autres et qui peut se manifester sous la forme de stéréotypes. Cette reconnaissance et ouverture d'esprit favorisera la transmission et la réception de réponses émotionnelles positives lors d'une interaction interculturelle.

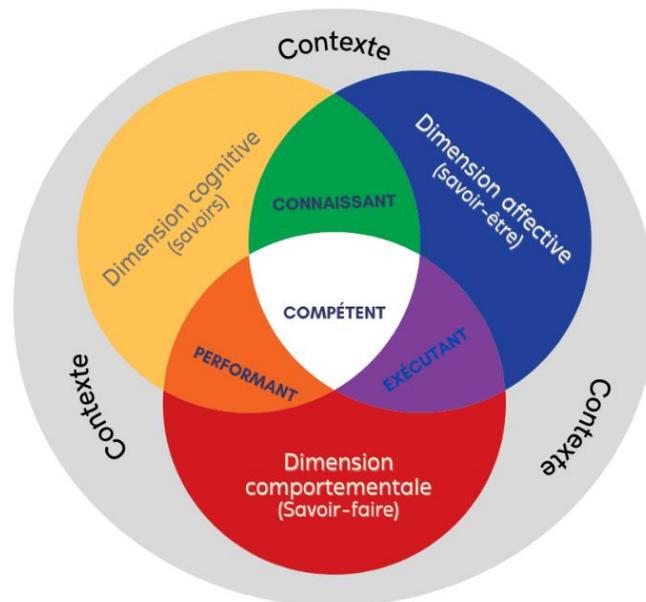


Figure 1 Modèle de la Compétence interculturelle
Adapté de Bordreault (2009)

Pour bien comprendre comment interagissent les différentes dimensions de la CI, nous avons pris la représentation de la compétence professionnelle proposée par Bordreault (2000). Ce schéma nous permet d'entrevoir quel est le rapport existant entre chacun des domaines. Pour Chen et Starosta (1996) tous les domaines sont importants, inséparables et surtout « *ils sont en interrelation dans la mesure où l'une ne peut pas remplacer l'autre* » (Bezzari, 2020 : 12). D'ailleurs, la représentation sous forme de cercles n'est pas volontaire ; bien que le modèle original proposé pour Chen et Starosta (1996) ait été conçu comme un modèle triangulaire, nous avons privilégié une représentation circulaire pour mettre en avant le caractère infini du processus d'apprendre à connaître l'autre, étant donné qu'il y aura toujours de nouveaux « autres » à rencontrer. (Unesco, 2013)

En outre, les intersections des dimensions comportent un degré de maîtrise de la compétence selon laquelle il y aura des aspects où l'apprenant sera plus compétent que dans d'autres. Bordreault (2009) explique en premier que le **contexte** est l'espace qui donne essence au développement de la CI puisque ceci comporte tous les éléments intervenant dans le dialogue interculturel.

L'intersection entre le Savoir et le savoir-être est une personne **Connaissant** qui communique correctement les informations sur une culture et qui maîtrise également le vocabulaire et les codes verbaux et non verbaux. Puis, une personne **Exécutant** et celle qui manifeste des bonnes attitudes et qui réalise les pratiques requises à une tâche sans nécessairement utiliser les savoirs vers la compréhension de la tâche. La personne **Performant** associe la réussite d'une tâche à sa finalité à partir de critères de qualité ou de quantité. Finalement la personne **Compétent** est une personne qui mobilise les compétences dans des contextes variés et qui crée les conditions pour que la compétence puisse se manifester.

Le développement de ces compétences permet un dialogue complexe qui respecte la personnalité individuelle de chacun à partir d'une négociation des valeurs et points de vue. En outre, il s'agit de prendre conscience de ses propres valeurs et identifier comment ceux-ci influencent notre vision du monde et notre perception de l'autre personne. D'après Byram, Gribkova et Starkey (2002) « Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas

forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, (...) On pourrait également appeler cela l'aptitude à « décentrer ». (p.13)

2.4. L'approche interculturelle de la didactique de langues : pratiques enseignants pour le développement de la CI

Sur ce point, et après ce que nous venons d'expliquer, si l'on tient en compte que selon Blanchet (2014) toute relation altéritaire est une relation de type interculturelle, l'enseignement/ apprentissage de langues étrangères serait un foyer où convergent plusieurs concepts d'ordre pluriel, à savoir les langues-cultures, l'individu (et son identité), et naturellement, l'autrui. En effet, l'approche interculturelle de la didactique des langues *« amène l'apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l'Autre, mais avant tout vers lui-même avant de trouver sa raison d'être en situation de contact entre les personnes de cultures différentes »* (Windermuller, 2011 : 19)

En 2021, après une analyse documentaire approfondie sur l'approche interculturelle, nous avons pu esquisser quelques pistes de réflexion sur comment s'organise la démarche interculturelle. La première étape (qui aura toujours un parcours cyclique) se développe sous une forme paradoxale « d'effet miroir » dans laquelle l'apprenant essaie de se **décentrer** et de prendre du recul en même temps qu'il parcourt le passage d'un retour sur soi par la découverte de sa culture maternelle afin de se (re)connaître et (re)trouver son identité.

Cela nous amène à l'étape de la **mise à la place des autres** à partir d'une disposition à accepter l'autre dans sa différence, en connaissant et en découvrant les comportements et caractéristiques d'une culture donnée et ses membres. Par conséquent, les élèves arriveront réellement à appréhender la culture en laissant de côté leur vision simpliste et ethnocentrée de la réalité.

Finalement la dernière étape varie s'il y a ou non contact réel avec la culture cible. S'il y en a, on parle alors de la **négociation** qui consiste à la création d'un espace où chacun doit s'y sentir respecté dans ses valeurs et son identité par la mise en place de nouveaux rituels que Déborah Meunier nomme comme « chorégraphies » par lesquelles on cherche à se comprendre, à éviter le choc culturel et à ressentir ce que l'autre ressent sans pour cela cesser d'être soi-même. (France Université Numérique, 2020)

Cependant, dans les cas des contextes monolingues où les options d'échange sont plus limitées, nous devons reprendre l'un des objectifs du début de la dimension interculturelle de l'enseignement de langues, qui est celui de faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels. Sous ce rapport, la **médiation interculturelle** comme troisième étape –dans le cas de contact indirect avec la culture cible– consisterait à établir un dialogue des savoirs et des visions de la culture source et de la culture cible tout en gardant un esprit d'ouverture et de curiosité.

2.4.1. La francophonie dans le cours de FLE

Grâce à la nature dynamique et dialectique de l'interculturalité dont nous avons parlé au-dessus, nous considérons important d'énoncer pourquoi il est important d'inclure la francophonie dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. En premier lieu, s'il est fortement conseillé d'enseigner les langues sous un rapport à la culture(s) et à la vision(s) qu'elles emportent, dans le cas de la langue française, nous rencontrons un rapport indéniable à toutes les cultures, dites francophones, qui la composent. De cette façon, la francophonie s'intègre à part entière à la notion d'interculturel, grâce à la diversité de langues et de cultures qui y cohabitent. De là que Boza (2005) la décrit comme « *l'espace de l'interculturel par excellence* » (p.167)

À ce propos, le manuel « Civilisation progressive du français » (dans Devin, 2020) pointe également le suivant :

Les pays qui ont le français en partage ne se ressemblent pas. Faire le tour de la Francophonie, c'est faire le tour des manières de table, des façons de se vêtir, de s'éduquer, de se soigner, de s'occuper de la nature, de développer les villes, de fêter sa joie et de pleurer ses morts. C'est faire le tour du monde. Dans un monde qui se globalise, la Francophonie se donne pour principe de valoriser la diversité culturelle. (p.9)

Chapitre 3

Le profil interculturel de l'enseignant de langues

En raison du caractère multiculturel du contexte européen et de la valeur de la diversité relevés par l'échange et la mobilité académique et touristique, ainsi comme des relations politiques entre pays, « *aborder l'éducation d'après un point de vue interculturel semble une obligation* » (Garrote & Fernández, 2016). L'introduction de la dimension interculturelle dans l'enseignement de langues et la création d'approches spécifiques ayant pour but le développement de la CI, montrent l'intérêt de former des apprenants avec les aptitudes indispensables pour l'acquérir tels que le respect, la conscience de soi, l'aptitude à regarder les choses sous un angle/point de vue différent, l'écoute, l'adaptation, etc. Néanmoins, de plus en plus les chercheurs (Sercu, L. 2002, 2006 ; Garrido & Álvarez, 2006 ; Crushnet & Mahon, 2009 ; Théodora Nikou & Pantazi, 2011 ; Garrote & Fernández, 2016, Inzou et Can, 2022) pour nommer quelques-uns, se sont intéressés à la formation et à la CI des enseignants de langues vivantes. Premièrement, au vu que la dimension interculturelle fait partie intégrante de la nature de l'être humaine, la recherche éducative ne doit pas rester que dans l'apprenant, mais elle doit reconnaître également que :

Les enseignants ne sont pas simplement des « professionnels » ; ce sont aussi des êtres humains, avec leurs propres expériences et leur propre histoire – parcours qui fait qu'ils peuvent également avoir (comme tout être humain) des préjugés et des idées toutes faites sur les autres cultures et les autres peuples. (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 39).

En théorie, les enseignants devraient avoir une position objective concernant la langue et la culture qu'ils enseignent. Pourtant, ils réagissent aux cultures comme n'importe quel être humain, et ne peuvent pas rester neutres en ce qui concerne le domaine culturel. C'est pourquoi il est important que l'enseignant soit conscient de ses sentiments envers la culture et les conséquences que ceux-ci peuvent causer. (Byram, Gribkova et Starkey, 2002). À ce propos, Pajares (1992) cité par Sercu (2002) explique que : « *La vision des enseignants agit comme des filtres qui affectent la façon dans laquelle les enseignants perçoivent leur*

situation d'enseignement actuelle et la manière dans laquelle ajuster des nouveaux objectifs d'enseignement ». (p.56) De plus, le succès de l'approche interculturelle, dépendra du degré de CI de l'enseignant, étant donné que l'enseignant fonctionne comme un pont qui unit l'ici et l'ailleurs (Nikou et Pantazi, 2011 : 57)

Ainsi, tout comme les trois composantes de la CI que nous avons mentionnée antérieurement, les théoriciens ont également proposé des éléments composant le profil de l'enseignant de langues qui peuvent être regroupés dans ces mêmes catégories : Savoirs, Savoir-faire et Savoir-être qu'un enseignant de langues doit avoir pour enseigner la compétence interculturelle.

3.1. Les connaissances ou savoirs

Sur ce point, Sercu (2006) affirme que les enseignants de langue doivent connaître suffisamment la (ou les) culture(s) étrangère(s) de la langue qu'ils enseignent, leur propre culture, ainsi qu'avoir une connaissance générale de la culture, de peur qu'ils puissent aider les apprenants à trouver les similitudes et différences entre cultures. Néanmoins, il ne faut pas tomber dans la piège de se concentrer dans l'enseignement des simples aspects culturels. Pour Lazarević (2018), cet attachement à une vision simpliste et superficielle de la culture est sorti de l'idée que les connaissances factuelles sont plus faciles à introduire et à évaluer, laissant de côté la richesse et profondeur de la dimension culturelle. Bien au contraire, au vue que les cultures sont considérées comme des processus sociaux non-homogènes en continuelle évolution (Nikou et Pantazi, 2011) il est important de souligner ce qu'indique Windermuller (2011) sur distinguer entre la culture en tant qu'« objet » et la culture en tant que « sujet » car ces deux réalités entraînent des démarches méthodologiques différentes. La culture comme sujet pointe vers la compréhension entre membres de cultures différentes, et à ce propos « *l'enseignant peut orienter vers l'altérité, favoriser l'enrichissement culturel de l'enseignement et permettre aux apprenants de passer de l'information à la communication* » (Wolton, 2006 citée par Nikou et Pantazi, 2011 :57)

De plus, considérant que les sujets se servent de la langue pour mobiliser la culture et l'identité, nous ne pouvons pas mépriser les connaissances par rapport à la langue parce que c'est à travers elle que le dialogue interculturel prend sa place. Tout comme l'affirme Blanchet (2007) :

(...) toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre une « version du monde » spécifique, différente de celle offerte par une autre langue. (p.21)

De cette manière, d'après Nikou et Pantazi (2011) l'enseignant doit faciliter et approfondir la compréhension de la culture cible grâce à la maîtrise des implicites toujours présents dans les documents authentiques. Pareillement Rivero (2011) affirme que « *Le but de l'enseignant de langue serait donc de manipuler la langue à partir de documents à contenu culturel, ce qui évitera la leçon artificielle de la culture de manière séparée* » (p.47)

Sous ce rapport, les connaissances linguistiques et culturelles de l'enseignement du FLE, doivent aller plus au-delà de la Civilisation française. Tout comme on l'a indiqué, la dimension cognitive inclut une conscience interculturelle qui prend en compte l'existence d'une diversité immense de cultures. Ainsi, le passé historique de la langue française a ouvert les frontières de cette langue et elle est désormais un moyen d'expression culturelle de plusieurs communautés autour du monde. Cette diversité culturelle des pays a permis que la francophonie se constitue comme quelque chose que Tetu (1997) appelle de « multi-nucléaire ». Ainsi, d'après Garrido et Álvarez 2006 :

En élargissant l'espace de l'enseignement du français, souvent centré sur la culture française, on passe à un enseignement qui ouvre l'apprenant à d'autres horizons, à des régions du monde sur les 5 continents grâce à la langue médiatrice entre des locuteurs francophones pour partager des valeurs, des symboles et des émotions. (p.5)

Finalement, en ce qui concerne la dimension cognitive, les enseignants de langues doivent être au courant des représentations stéréotypées de leurs élèves par rapport à la culture et à la langue cible. Pour Rivero (2011), les représentations des élèves constituent une première forme de connaissance, d'où la nécessité de s'en appuyer pour les enrichir, les moduler et les relativiser. (p. 61)

3.2. Les comportements ou Savoir-faire

Tout comme nous l'avons constaté, l'apprentissage/enseignement de langues étrangères depuis une perspective interculturelle, ne peut pas rester dans la seule transmission de connaissances factuelles. Ce qu'on exige des professeurs de langue « *c'est d'avoir la capacité de créer, en classe, les conditions d'un engagement personnel des élèves – aussi bien sur le plan intellectuel qu'émotionnel* » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 38)

Dans le cas des enseignants, le savoir-faire fait référence essentiellement à leur rôle comme médiateurs culturels et aux moyens dont ils se servent pour faciliter et complexifier le contact entre la culture propre et la culture cible ; c'est-à-dire, aux approches, démarches et matériaux didactiques utilisés afin de transformer la conscience des élèves et leur faire réfléchir à ce qu'ils sont dans leur culture et à d'autres façons d'être sous le point de vue de la culture cible. (Garrido et Álvarez, 2006) De ce point de vue, l'enseignant est aussi invité à transformer les connaissances et la compréhension de la dimension interculturelle en une pratique éducative et personnelle. (idem)

De sorte que, Sercu (2006) insiste sur le fait que les enseignants devraient être capables d'appliquer des techniques pour faire acquérir le savoir, savoir-apprendre, savoir-comprendre, savoir-faire et savoir-être. Également, « *les enseignants devraient être en mesure d'aider les apprenants à faire le lien entre leur propre culture et la culture étrangère, à comparer les cultures et à empathiser avec les points de vue des cultures étrangères.* (ma traduction, p. 58) De plus, l'auteure ajoute qu'ils devraient être capables de faire le tri du matériel d'enseignement pour choisir celui qui soit plus pertinent ou adaptable aux objectifs du développement de la CI.

À ce sujet, De Carlo, propose trois critères pour le choix du matériel dans la démarche interculturelle :

- *La pertinence* détermine s'il y a des connaissances préalables qui puissent suggérer ou éveiller une connaissance par contiguïté. Cette proximité comporte construire un chemin vers la CI étayé par l'aptitude à regarder les choses sous un point de vue différent.

- *La performativité* prévoit les aspects concernant la qualité de la réception et la participation grâce au matériel ou comme nous l'avons expliqué, créer les conditions pour un engagement personnel des élèves.
- *L'exploitabilité* permet d'envisager la variété des exercices et l'utilité du matériel à l'intérieure du programme en tenant en compte la motivation de l'apprenant.

D'ailleurs, nombreux experts en formation d'enseignants insistent sur le fait que les enseignants doivent avoir des expériences de contact interculturel. Notamment des périodes d'échange à l'étranger qui leur permettent d'interagir avec une variété de nouvelles perspectives depuis un point de vue analytique et expérientielle. À leur tour ces expériences pourraient favoriser les contributions des enseignants aux théories émergentes. Les échanges interculturels apportent des avantages considérables sur le plan académique, culturel, intellectuel et émotionnel. (Garrido et Álvarez, 2006)

Pour sa part, Byram, Gribkova et Starkey, (2002), lorsqu'ils répondent à la question : *Comment l'enseignant peut-il transmettre la dimension interculturelle s'il n'a jamais quitté son pays ?* comme c'est le cas par exemple de plusieurs pays en Amérique Latine, ils remarquent qu'un enseignant n'a pas à tout connaître de la culture-cible. Pour eux, le rôle de l'enseignant « *est essentiellement axé sur la manière dont l'apprenant réagit face aux autres, sur la vision que les autres peuvent avoir de lui, et sur sa relation avec les personnes appartenant à d'autres cultures* » (p.16) En conséquence, s'il n'y a pas la possibilité d'un contact direct avec la culture, il vaudra mieux préparer aux élèves à poser les bonnes questions.

3.3. Les sentiments ou Savoir-être

Premièrement, pour que la CI puisse être intégré dans la salle de classe, il faut résolument une volonté et une disposition de la part de l'enseignant pour le faire, aussi que développer des moyens pour s'assurer de son acquisition. (Sercu, 2006 ; Feliciano, 2018) Cela implique de tenir en compte la perception et les attitudes de leurs élèves au moment de concevoir le processus d'apprentissage. De plus, l'enseignant doit prendre en considération que la diversité culturelle ne se limite pas aux frontières entre pays. Bien au contraire, la diversité se trouve d'emblée dans la l'altérité de chaque élève, dans la pluralité de styles d'apprentissage et de niveaux de compétence. (Garrido et Álvarez, 2006)

D'après Windermuller (2011), la démarche interculturelle consiste à confronter les élèves à une réalité culturelle autre que la leur. De manière que, au moment d'intégrer le développement de la CI en classe de langue, les professeurs devraient être renseignés de la difficulté qui représente pour les élèves le contact avec l'inconnu, les obligeant à sortir d'une vision ethnocentrique pour accepter la diversité et la complexité des nouvelles visions du monde.

De plus, il ne s'agit pas seulement de l'aspect culturel et interculturel, mais encore, lorsque nous sommes dans le cadre de l'apprentissage de langues étrangères, il faut considérer également l'aspect linguistique. Ceci sous-entend l'usage d'une autre langue pour communiquer nos idées et valeurs et sortir d'un mode de représentation, « *c'est changer de version du monde* », *c'est donner une autre image de soi, c'est donc perdre momentanément ses repères (pour en construire d'autres)* » (Blanchet, 2007 :25).

En effet, cette démarche n'a rien de naturelle et peut même être inconfortable pour les élèves et leur causer des sentiments de rejet. Voilà pourquoi, l'approche interculturel demande aux enseignants non seulement de s'en servir comme un « approche d'enseignement » ou un « méthode de relation », mais aussi à la mettre en œuvre comme un « moyen de relation pédagogique ». (Blanchet, 2007) C'est-à-dire que l'enseignant doit avoir une grande bienveillance et une grande compréhension envers ses apprenants ainsi que réfléchir à la façon dont il va réagir face aux préjugés et dont il va remettre en question leurs idées préétablies. (Byram, Gribkova et Starkey,2002)

Finalement, à part de la gestion de l'hétérogénéité et la multiculturalité dont nous venons de parler, la réflexion sur soi est l'un des autres piliers de la formation interculturelle des enseignants, et en conséquence, l'une des autres attitudes que l'on attend d'eux. À cet égard Nikou et Pantazi (2011) précisent « *qu'il s'agit de focaliser le regard des enseignants sur leurs propres représentations vis-à-vis de la langue/culture étrangère, sur soi-même en tant que personne qui agit dans un milieu multiculturel. En bref, sur sa propre identité* ». (p.58) Quel que soit leur identité professionnelle, les enseignants doivent se reconnaître comme des apprenants à vie.

Chapitre 4

Problématique et hypothèses

Suite à nos lectures, nous avons pu constater l'importance de la place accordée à la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues vivantes. L'interculturalité est une réalité propre des êtres humains qui s'est accrue avec le phénomène de la mondialisation et l'usage des TICES. Dans ce sens, le développement de la CI comme objectif de la démarche interculturelle, apparaît comme une réponse possible au défi lancé par les nouveaux scénarios socioculturels. (De Carlo, 1998) D'où le fait que de nombreuses organisations comme le Conseil de l'Europe et l'Unesco aient insisté sur la nécessité d'une éducation interculturelle pour la promotion de valeurs tels que : le respect, l'empathie, l'ouverture d'esprit, la curiosité, la prise de risques, la flexibilité et la tolérance de l'ambiguïté. (Unesco, 2013)

Particulièrement et à cause du lien étroit existant entre la langue et la culture, la classe de langues étrangères s'avère comme un espace propice pour la réflexion. Ainsi, il est nécessaire de former des professeurs compétents pour intégrer au cours de FLE une vision capable d'embrasser la dimension culturelle, tout en établissant un dialogue entre la langue, les contenus culturels et l'élève en tant qu'individu et partie de la société. (Barrera, 2021)

Alors, considérant l'influence de l'enseignant dans les choix pédagogiques et didactiques, et son rôle comme un être social et un sujet cultivé, il doit recevoir une formation « *sur les valeurs sociales et culturelles, l'importance de la diversité linguistique et culturelle et la citoyenneté* » (Garrido et Álvarez, 2006) Néanmoins, dans le contexte majoritairement « monolingue » de l'Amérique Latine, et particulièrement de la Colombie, il y a un rapport apparemment moins évident avec la diversité en comparaison au contexte Européen, sans signifier pour autant qu'il n'y ait pas d'interculturalité. Or, en Europe le plurilinguisme et le flux migratoire ont demandé une réponse éducative en matière des compétences pour arriver à la valorisation de la différence.

Ainsi, la formation d'enseignants en Colombie n'a pas encore comme priorité le développement de la CI mais elle se centre plutôt sur des pratiques instrumentalistes

davantage liées à la formation et au coaching. Ces pratiques sont le résultat de différents projets avec des agences internationales comme le British Council qui visaient à former sur des aspects de la méthodologie d'enseignement. (Ramos, 2019) En plus, concernant l'enseignement du français dans le pays, il y a peu d'écoles offrant une formation en langue étrangère différente de l'anglais, ce qui limite les opportunités de contact avec la langue et conséquemment avec les cultures francophones ; de là que les étudiants arrivant à la formation pour devenir des enseignants de français, pourraient avoir une méconnaissance de la diversité culturelle lié à cette langue.

Généralement, dans le domaine de la recherche de la didactique de langues, le focus est souvent posé sur le côté apprenant. Cependant, ils sont moins nombreuses les recherches qui font le point sur le fait que les enseignants sont aussi des individus qui ont eux-mêmes vécu un processus de relation avec l'altérité. C'est-à-dire, qu'avant d'être enseignants, ils ont été, et continuent à être des apprenants en constant rapport avec l'interculturel.

C'est la raison pour laquelle, pour la suite de ce mémoire, nous allons nous focaliser sur la question de recherche suivante : **De quelle manière le profil interculturel des futurs enseignants et leur contact interculturel influence-t-ils les pratiques pédagogiques qu'ils envisagent ou mettent en place ?**

Pour répondre à cette question, il y en a d'autres qui pourront nous aider à y répondre et à dégager certains éléments : Quel est le degré de sensibilité culturelle des étudiants de licence d'espagnol et langues étrangères de l'UPN ? ; Dans quelles dimensions de la CI ces enseignants en formation sont-ils plus compétents ? ; Quel est leur niveau de compétence langagière ? ; Comment est caractérisée la francophonie d'après eux ? ; Quelle est l'attitude des étudiants envers l'intégration de la CI en classe ? ; Quelles sont leurs perceptions à propos des objectifs de l'approche interculturelle ?

En nous basant sur le cadre théorique et sur nos propres expérience de formation dans le même programme académique, nous esquissons les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1** : Les enseignants en formation n'abordent pas des éléments d'ordre interculturel cela étant dû à la méconnaissance de la francophonie et de l'approche interculturel.

- **Hypothèse 2 :** Les futurs enseignants de langues sont ouverts à d'autres visions du monde malgré les opportunités limitées de formation et d'échange à l'étranger.
- **Hypothèse 3 :** Les savoirs des enseignants en formation concernant la francophonie restent encore très centrés dans les cultures européennes francophones.

Chapitre 5

Méthodologie du recueil des données

5.1. La recherche par questionnaire

Le but principal de cette recherche, est de décrire de quelle manière le profil interculturel des futurs enseignants et leur contact interculturel influencent-ils les pratiques pédagogiques qu'ils envisagent ou mettent en place. Ainsi, nous avons considéré pertinent de nous servir d'un questionnaire comme outil de récolte de données. En effet, d'après Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, l'enquête qui se sert des questionnaires a pour but d'« *expliquer ce que les acteurs font par ce qu'ils sont, et non pas ce qu'ils disent de ce qu'ils font* », (cité par De Singly, 2008 :15) Autrement dit, l'idée c'est de mettre en lumière l'influence de l'identité sociale et des déterminants sociaux des personnes interrogées (ce que les sujets sont) sur leur pratiques et activités (ce que les sujets font) afin d'établir un rapport de causalité. À différence de l'entretien qui vise à la « *compréhension des comportements* » (De Singly, 2008 : 20), l'enquête par questionnaire s'avère plutôt une « *excellente méthode pour l'explication de la conduite* » (De Singly, 2008 : 20)

C'est la raison pour laquelle, cet outil semble pertinent pour notre recherche, puisqu'il nous permettra de trouver une explication à la conception des pratiques enseignants (actuelles ou futures) à partir du profil et de la formation interculturelle des futurs enseignants de l'Université Pédagogique Nationale. De plus, le questionnaire nous aidera à atteindre un échantillon représentatif des étudiants de la licence de langues, car son application est facilement adapté à différents moyens et peut être appliqué à un grand nombre de personnes.

Néanmoins, il faut considérer que la plupart des réponses dans un questionnaire sont encadrées d'emblée par le chercheur ou le spécialiste, en conséquence, la personne interrogée

ne dispose pas d'autant liberté de réponse. D'où que le questionnaire doit répondre à des objectifs spécifiques et il semble primordial d'accorder spécial attention à la formulation de chaque question. D'après Zarate et al. (2003) toutes les questions présentes dans le formulaire doivent avoir une raison d'être. Ils ajoutent que : « *Chacune d'entre elles doit correspondre à une des dimensions et des sous-dimensions d'un cadre conceptuel de référence construit à cette fin. À chaque dimension correspondent des indicateurs précis* » (p.40)

Ainsi, dans le cas particulière de notre étude, nous essayons d'explorer avant tout la Compétence interculturelle des futurs enseignants de FLE. Vu qu'il s'agit d'analyser une notion abstraite, le fait de créer des indicateurs répondant à un objectif est primordial. De Singly (2008) souligne que dans ces types de cas il faut utiliser le « *mécanisme de l'indication* » qui consiste à trouver des indicateurs pour cette notion invisible. À chaque indicateur ou à chaque dimension correspondra une série de questions. En conséquence, afin de s'assurer d'un approche pertinent et fiable, il sera nécessaire de faire recours à multiples questions et indicateurs qui nous permettent d'atteindre la plupart du phénomène à étudier.

Tableau 1 : Indicateurs pour la conception du questionnaire

DIMENSION	INDICATEURS	QUESTIONS	
1. Affective ou Savoir-être	1.1.Sensibilité interculturelle	- Implication dans l'interaction - Respect pour les différences culturelles - Confiance dans l'interaction - Profit de l'interaction - Attention durant l'interaction	Q9 (1-23)
	1.2.Compréhension de la culture d'origine et la culture cible	- Conscience de la diversité culturelle des élèves - Conscience des stéréotypes -Volonté à valoriser les différences	Q20(2,8,9) ; Q21(1,4,11, 12) ; Q22 ; Q23
2. Cognitive ou Savoir	2.1.Conscience interculturelle	- Médiation culturelle - Notion de Francophonie -Contact quotidien avec la culture cible	Q13 ; Q14 ; Q15 ; Q16 ; Q17 ; Q18 ; Q19 (4,5,6) Q20 (1-9)

	2.2. Connaissances linguistiques	- Auto-perception du niveau de langue. - Connaissances préalables du français	Q10; Q11; Q12(1-4); Q19 (1,2); Q20 (4)
3. Comportementale ou Savoir-faire	3.1. Approche Interculturelle	- Inclusion de la CI en classe - Prise en compte de l'identité de l'élève - Choix du matériel - Complexifier ou simplifier le contact entre cultures	Q19 (1-6) ; Q20 (1-9) Q21 (1-12)
	3.2. Parcours professionnel	- Expérience d'enseignement - Années d'études	Q3 ; Q4 ; Q5 : Q6
	3.3. Expériences de contact interculturel	- Expérience à l'étranger	Q7 ; Q8

Pour la création de notre questionnaire et d'après ce que nous avons exposé dans la partie théorique de ce mémoire, nous avons considéré pertinent de garder les trois dimensions de la Compétence Interculturelle (cognitive, comportementale et affective) et de-là dégager les indicateurs qui nous permettraient de constituer chacune des questions (Tableau 1). Le questionnaire que nous avons appliqué était constitué des questions fermées et d'échelles type Likert. Pareillement, afin d'ouvrir l'analyse de réponses au domaine qualitatif, nous avons mis quelques questions ouvertes nous aidant à contraster les résultats des questions fermées et à mettre en évidence s'il y a un rapport entre les opinions et connaissances des étudiants et leurs choix.

Les **questions fermées** contiennent des catégories ou des choix de réponse établies en amont auxquelles doivent se tenir les enquêtés. Pour sa part, dans les **questions ouvertes** « *les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent.* » (De Singly, 2008 : 66) En conséquence, le nombre de catégories de réponse peut être également très élevé. Enfin, les **échelles type Likert** comportent, selon Sampieri (2010), une série d'affirmations sur lesquelles on demande l'opinion ou la réaction des personnes interrogées. Le but de ce type d'échelles est de mesurer les attitudes qui sont « *une prédisposition apprise pour répondre cohéremment face à un objet, un être-vivant, une activité, un concept, une personne ou ses symboles* » (Ma traduction, Sampieri, 2010 : 214) Les attitudes sont liées aux

comportements que nous entretenons à l'égard des objets auxquels ils se réfèrent. Bien entendu, l'attitude est un indicateur de la conduite mais elle n'est pas la conduite elle-même, de manière que les mesures doivent s'interpréter plutôt comme un « symptôme » que comme un « fait ». (Sampieri, 2010)

5.2. La conception du questionnaire

5.2.1. La structure et les questions

Le questionnaire de notre recherche (Annexe 1) a été fait en français et en espagnol et il est divisé en cinq grandes parties. La première section (question 1 – 8) portait sur les données démographiques tels que le genre, l'âge, le module de français qu'ils étudiaient à l'université, leur expérience professionnelle, le procédé des cours (s'ils travaillaient déjà) et leur expérience à l'étranger.

Pour la deuxième section (question 9) nous avons pris « *L'échelle de sensibilité interculturelle* » de Chen et Starosta (2000) ; théoriciens qui ont fourni également le modèle de CI que nous avons adopté dans notre cadre théorique. Cette échelle est sensé de mesurer la dimension affective, qui d'après les auteurs se compose de *l'implication dans l'interaction*, avec sept items (1, 11, 13, 20, 21, 22, 23), *le respect pour les différences culturelles*, avec six items (2, 7, 8, 16, 18, 19), *la confiance dans l'interaction* qui se compose de cinq items (3, 4, 5, 6, 10), *le profit de l'interaction* comportant trois items (9, 12, 15) et *l'attention durant l'interaction* avec deux items (14 et 17).

La troisième section (question 10 - 18) avait pour objectif d'enquêter les connaissances des étudiants à propos la francophonie et la perception de leur niveau de français dans chacune des compétences langagières. D'où que nous avons pris une échelle ordinale en cinq points (insuffisant, acceptable, bon, très bon et excellent) de la recherche de Lussier et al. (2004) cherchant précisément à mesurer leur perception quant au niveau en compréhension de l'écrit (C.É), en production écrite (P.E), en compréhension de l'oral (C.O) et en interaction orale (P.O). Dans cette même section nous avons ajouté deux questions fermées et quatre questions ouvertes concernant leurs connaissances sur la francophonie et les contenus que leur ont été

appris en classe. Pour créer ces questions nous nous sommes inspirés en le questionnaire proposé aux étudiants de l'Université de Liège participant au Forum de la Francophonie en juillet 2015 (Cuq, 2016) Les questions ouvertes sont les suivantes : « *Avez-vous entendu parler de « francophonie ?* », « *Qu'est-ce que la francophonie d'après vous ?* », « *De quels pays francophones avez-vous entendu parler ?* », « *Quels aspects de la francophonie aborde-t-on de ces pays ? (littérature, musique, cuisine, etc.)* », « *Connaissez-vous des associations qui promeuvent le français et la culture francophone dans votre pays, lesquelles ?* »

La quatrième section (question 19 – 21) contient des questions sur les croyances à propos des pratiques d'enseignement de la langue et de la CI. Les questions 19 et 20 se composent d'une échelle en 4 points où les enquêtés devaient indiquer le degré d'importance qu'ils accordaient à chaque objectif d'enseignement (Extrêmement sans importance, sans importance, important et extrêmement important) Cette échelle a été adapté du questionnaire développé par Kayak (2021) qui à la fois s'est fondé sur les études de Zhou (2011) et Sercu (2005).

Pour la question 19 originalement composé de 8 items nous avons laissé seulement 6. Nous avons éliminé l'item numéro 1, 6 et 7¹ puisque nous ne les avons pas trouvés nécessaires et nous en avons remplacé deux par les objectifs suivants : « *Promouvoir l'acquisition d'un niveau de compétence dans la langue étrangère permettant aux apprenants d'utiliser la langue étrangère à des fins pratiques* » et « *Aider les élèves à prendre conscience de la variabilité de la langue française selon les contextes socioculturels* »

En ce qui concerne la question 20, nous avons changé l'item 2 et 4² pour les objectifs « *Promouvoir la compréhension des cultures francophones par la comparaison avec la culture colombienne* » et « *Aider les élèves à mieux comprendre leur identité et leur culture* » et nous avons ajouté aussi un 8^{ème} item de plus « *Aider les élèves à relever l'influence de sa*

¹ Les items étaient originalement :

Item 1 : Foster students' interest in English language learning.

Item 6 : Foster students' self-learning ability for English language learning.

Item 7 : Promote students' interest in English cultures.

² Les items étaient originalement :

Item 2 : Promote understanding of different process of individual and social interactions in English and Turkish culture.

Item 4 : Promote the ability to acquire new cultural knowledge from documents/events from English cultures.

culture dans leur perception du monde » étant donné que pour nous, il est important de mettre en relief à quel point les futurs enseignants intègreraient la culture maternelle des élèves en classe.

Enfin, la question 21 a été prise de l'étude faite par Lussier et al. (2004) et comporte une échelle en 5 points (Pas du tout d'accord, en désaccord, + ou - d'accord, en accord, entièrement d'accord) essayant de mesurer les perceptions des enseignants face à diverses approches ou moyens d'enseignement. Pour cette échelle nous avons gardé 7 items (1,2,3,4,8,9,12) qui d'après nous s'adaptent à l'approche interculturelle, en plus de 2 items allant sur la même ligne de l'interculturel. L'item 5 « *Je pense que le contact avec une culture étrangère peut causer du rejet chez les élèves* » et l'item 10 « *J'explore les stéréotypes des élèves sur la culture et la langue* ». De la même façon, nous avons ajouté 3 items liés à des méthodologies plus orientées vers la communication et la grammaire comme l'item 6 « *J'utilise des jeux de rôles pour approcher aux élèves aux situations de communications réelles* », l'item 7 « *J'utilise les manuels pour enseigner les contenus culturels* » et l'item 11 « *J'utilise des documents authentiques seulement pour enseigner les contenus linguistiques* ».

Finalement, pour la cinquième section (question 22 et 23) nous avons utilisé deux questions ouvertes du questionnaire de Sercu (2005) visant à enquêter sur les idées des étudiants à propos des représentations des élèves qui apprennent le français comme langue étrangère. La question 22 « *Quelles cultures, pays ou gens sont normalement associés avec le français ?* » prétend d'avoir un panorama des pays qui l'emportent sur les représentations de langue française, et la question 23 « *Comment décririez-vous les perceptions et les idées de vos élèves concernant le(s) pays et les personnes habituellement associés au français ?* » va plus au détail des stéréotypes et imaginaires plus répandus sur ces pays.

5.2.2. Les critères de fiabilité et validité

Lorsqu'on construit un instrument de récolte de données, il faut remplir une série de critères, de peur que l'on puisse confirmer l'applicabilité de l'instrument et la capacité de celui-ci pour aboutir une vision suffisamment élargie du phénomène. Selon le chercheur Sampieri

(2010) il y a des critères indispensables au moment de créer un instrument de recherche comme c'est le cas de la fiabilité et la validité.

5.2.2.1. La fiabilité

La fiabilité, indique le degré dans lequel le même instrument appliqué à des publics différents peut produire des résultats similaires. Autrement dit, la fiabilité fait référence à la cohérence de mesure de l'instrument. En vue de mesurer la fiabilité, il existe plusieurs procédures qui calculent un coefficient de fiabilité. Pour notre étude, nous avons adopté une mesure de cohérence interne qui est beaucoup plus répandue dans le domaine de la sociologie et les sciences humaines ; celle de l'alpha de Cronbach (α). Cette mesure statistique qui va de 0 à 1 détermine le degré de corrélations entre les différents items qui pointent à une dimension ou variable. Plus la valeur de l'alpha de Cronbach est proche de 1, plus la cohérence interne des items analysés est élevée. De cette manière, si la quantité d'items est élevée, la fiabilité de l'instrument et sa capacité de mesurer largement la variable, le seront aussi.

Dans le cas de notre questionnaire, étant donné que nous voulons mesurer plus d'une dimension, il n'est pas possible de faire l'analyse du questionnaire dans son ensemble, mais il est plutôt conseillé de stratifier et d'analyser chaque groupe de questions composant une dimension. Nous avons donc analysé les items contenant des échelles type Likert et des questions fermées dichotomiques. Bien évidemment nous n'avons pas inclus les questions ouvertes, puisqu'elles appartiennent à un type d'analyse différent.

Tableau 2: Coefficient de cohérence interne du questionnaire

Dimension	Indicateurs	α de Cronbach
1. Cognitive ou Savoir	1.1. Conscience interculturelle	0.718
	1.2. Connaissances linguistiques	0.696
2. Comportementale ou Savoir-faire	2.1. Approche Interculturelle	0.706
	2.2. Parcours professionnel	N. A
	2.3. Expériences de contact interculturel	N.A

3. Affective ou Savoir-être	3.1.Sensibilité interculturelle	0.719
	3.2. Compréhension de la culture d'origine et la culture cible	0.737

Afin d'interpréter la valeur de l'alpha de Cronbach pour chaque dimension et indicateur, nous avons utilisé le guide proposé par Cohen et al 2007 :

Tableau 3: Valeurs de référence de l'alpha de Cronbach. (Cohen et al 2007 : 506)

>0.90	Excellent
0.80–0.90	Très fiable
0.70–0.79	Fiable
0.60–0.69	Acceptable
<0.60	Inacceptable

De cette manière, dans la dimension cognitive l'indicateur « *conscience interculturelle* » a un coefficient de 0.718 qui est considéré comme fiable et les « *connaissances linguistiques* » avec une valeur de 0.696 reste encore dans une mesure valable. Puis, « *l'approche interculturelle* » appartenant à la dimension comportementale a obtenu un coefficient de 0,706, très proche de la valeur des indicateurs de la dimension affective, à savoir, la « *sensibilité culturelle* » et la « *compréhension de la culture d'origine et la culture cible* » qui ont obtenu 0.719 et 0.737 respectivement. En effet, même si les échelles et les questions avaient déjà été validées dans des études précédentes (Chen et Starosta 2000 ; Lussier et al. 2004 ; Sercu 2005 ; Kayak 2021) la structure que l'on a concédé au questionnaire démontre un niveau de fiabilité très stable pour mesurer les trois dimensions de la CI.

5.2.2.2. La Validité

La validité pour sa part consiste en se demander à quel point l'instrument mesure la variable qu'il est sensée de mettre en évidence. Est-ce que l'instrument reflète vraiment la variable à laquelle il s'oriente ?

Même s'il y a plusieurs types de validité, la validité de contenu est celle qui applique au type d'étude et au processus que nous avons suivi pour la conception du questionnaire. D'après Sampieri (2010) « l'instrument de récolte de données doit représenter toutes ou la plupart des composantes de la dimension ou la variable qui va être mesurée » (p.201)

Cette représentativité est déterminé par le bagage théorique et les études précédents qui ont déjà analysé et exploré le concept, ainsi que par l'opinion et la révision d'experts sur le sujet. D'un côté, comme nous l'avons constaté précédemment, le cadre théorique a constitué une partie primordiale dans la construction du questionnaire. Le modèle de CI de Chen et Starosta (1996), Byram (1997), et Lussier (2004) ont été la base pour comprendre l'intégralité de la dimension interculturelle. D'ailleurs les recherches de Sercu (2006), Garrido et Álvarez (2006), Blanchet (2007), Nikou et Pantazi (2011) et Bezzari (2020) nous ont permis mettre en lumière le profil interculturel des enseignants de langue. Enfin, nous avons également révisé nombreuses recherches (Lussier et al. 2007 ; Hamidou 2014 ; Tran et Sephoo 2016 ; Garrote et Fernandez 2016 ; Kaya 2021, Can et Inzou (N.A)) qui ont évalué la CI des enseignants ou futurs enseignants, nous permettant ainsi, d'avoir un cadre de référence sur quels instruments et méthodologies de recherche étaient plus pertinentes pour notre étude.

5.3. La population d'étude

En ce qui trait la diffusion du questionnaire, nous l'avons appliqué de forme présentielle durant le mois d'août 2022 à 50 étudiants de la licence en langues étrangères de l'université Pédagogique Nationale en Colombie. Cette université est reconnu dans le pays pour sa formation essentiellement centrée dans le domaine éducatif. C'est-à-dire que l'université reçoit des étudiants qui veulent devenir enseignants dans les différents champs de connaissance. D'après le site officiel de l'université, la licence de langues étrangères, propose une formation intégrale qui se développe en deux cycles de formation ; le cycle de base, dans lequel sont renforcées les espaces de formation disciplinaire (sciences du langage et littérature) et de formation en langue maternelle et étrangère (anglais et français), et le cycle d'approfondissement qui met l'accent sur les problématiques et le sujets liés à la formation pédagogique-didactique et de recherche scientifique. Cette licence a une durée de 5 ans divisés en 10 semestres d'études, ainsi comme la plupart d'études de licence en Colombie.

En ce qui regarde le français, le programme comporte 4 années de formation. Autant dit, pendant 8 semestres les étudiants reçoivent une formation en langue, culture et littérature française et francophone. Les modules concernant les 6 premiers semestres sont regroupés sous le titre « Communication et interculturalité » et dans chaque semestre il est abordé un domaine de connaissance spécifique : le « domaine personnel » et le « domaine publique » lors de la première année, le « domaine éducationnel » et le « domaine professionnel » pendant la deuxième année et finalement les « accords /désaccords » et la « culture et l'identité » en troisième année. Après, durant la quatrième année les modules sont penchés vers la littérature avec le cours « Littérature française : textes, contextes et apports » et le cours « Littératures francophones : regards et quête de l'identité »

Compte tenu de ce panorama, en fonction de notre objectif d'étude, nous avons fait un échantillonnage intentionnel, en choisissant trois groupes particuliers d'étudiants. Le premier groupe, que nous avons nommé groupe « A », comportait 18 étudiants de premier semestre du cours « communication et interculturalité : le domaine personnel ». Le deuxième groupe, nommé groupe « B » avait 20 étudiants du cours « communication et interculturalité : accords et désaccords » et le dernier groupe, le groupe « C » regroupe 8 étudiants du cours « Littérature française : textes, contextes et apports » et 5 étudiants diplômés récemment de la licence, ayant au totale 13 personnes.

5.4. Analyse et traitement de données

Une fois les données recueillies, nous avons divisé les réponses aux questions fermées et aux questions ouvertes. Dans les cas des questions fermées, nous avons organisé et codé les réponses pour arriver après à son analyse en utilisant le logiciel statistique SSPS (Statistical Package for the Social Science). On a fait des analyses statistiques de fréquence, et d'analyses descriptifs tels que le calcul de la moyenne. Dans le chapitre qui suit, nous allons vous présenter l'analyse de chaque section du questionnaire et les réponses aux questions fermées ainsi comme l'analyse de contenu par le biais de catégories émergentes pour les questions ouvertes.

Chapitre 6

Présentation des données recueillis

6.1. Le données démographiques des participants

Des 50 personnes qui ont participé, il y a 38 femmes et 14 hommes. C'est-à-dire que les femmes représentent la majorité (74%). D'ailleurs, plus de la moitié des enquêtés ont 25 ans ou moins (88,5%) et le reste a entre 26 ou 34 ans.

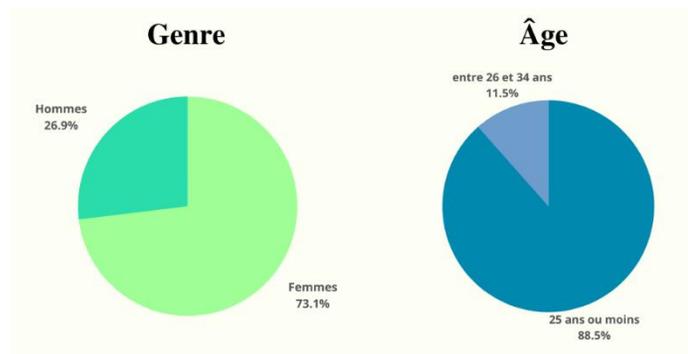


Figure 2: Genre et âge des participants

6.2. La sensibilité culturelle des étudiants

6.2.1. L'expérience à l'étranger

Avec le but d'identifier le profil interculturel des enseignants, il était important de savoir s'ils avaient déjà voyagé à l'étranger. Quand nous nous référons à l'étranger, nous ne nous limitons pas aux pays francophones, mais à n'importe quel pays hors de la Colombie. Dans ce sens, nous leur avons posé la question « *Avez-vous déjà voyagé à l'étranger ?* ». De 52 participants, seulement 1 affirme avoir voyagé aux États-Unis, au Venezuela et au Panama. Cela veut dire que le 98% de participants n'ont pas encore eu des opportunités d'étude ou de tourisme dans un pays étranger.

6.2.2. L'Échelle de Sensibilité Interculturelle

L'échelle de sensibilité culturelle proposée par Chen et Starosta (2000) fonctionne sous un modèle de score cumulatif. Autrement dit, il faut additionner le score des réponses de

l'échelle (de 1 à 5) de chacune des items ou affirmations. De cette manière, les réponses plus proches du numéro « 1 » signifieront une attitude moins positive, contrairement à celles plus proches de « 5 ». Il est important de remarquer que les items 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 19 et 21 sont en « *reverse-coded* » et les affirmations sont rédigées de telle manière que pour bien comprendre il faut interpréter le score au sens inverse.

Afin d'obtenir le score finale de chaque participant, nous avons utilisé la formule ST/NT où ST c'est le résultat de l'addition totale des réponses et NT c'est le numéro total d'affirmations. Donc, le score sera analysé dans un plage 1-5 comprenant les valeurs près de 1 comme une faible sensibilité interculturelle et celles plus proches de 5 comme une grande sensibilité interculturelle.

Tableau 3: Moyenne du score totale de sensibilité culturelle

	N	%	Moyenne	Minimum	Maximum
Groupe A	16	88,8%	3,90	3,35	4,43
Groupe B	14	70%	3,87	3,43	4,48
Groupe C	13	100%	3,79	3,13	4,30

D'après ce qui nous pouvons observer dans le tableau 3, des groupes A et B il y a eu un pourcentage de données perdues qui nous a empêché de calculer la totalité de scores. Néanmoins, il continue à avoir un grand pourcentage de représentativité de chacun des groupes. De ces données nous pouvons mettre en évidence qu'il n'y a pas une grande différence entre la moyenne du groupe A, B et C. Bien au contraire, les trois groupes sont dans une plage proche de 4. À l'instar, la distance entre le minimum et le maximum obtenu par les participants, ne surpasse 1,20 points, ce qui indique une certaine homogénéité dans les résultats.

Tableau 4: implication dans l'interaction

		Item 1	Item 11	Item 13	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23
Groupe A	N Valide	18	18	18	18	18	18	18
	Perdues	0	0	0	0	0	0	0

	Moyenne	4,56	4,06	4,56	3,61	4,22	3,39	4,11
Groupe B	N Valide	20	19	20	20	20	20	20
	Perdues	0	1	0	0	0	0	0
	Moyenne	4,75	3,21	4,35	3,00	4,20	3,35	3,95
Groupe C	N Valide	14	14	14	14	14	14	14
	Perdues	0	0	0	0	0	0	0
	Moyenne	4,50	3,50	4,29	3,21	4,29	3,57	3,50

Quant à l'indicateur « *Implication dans l'interaction* » la moyenne de tous les groupes dans la plupart des items est toujours supérieur à 4. Ce qui est plutôt positif. Cependant, dans les items 11, 20, 22 et 23 il y a une tendance à un score plus bas comme peut être observé dans la figure 3. Pour la réponse à l'affirmation « *J'ai tendance à attendre pour me faire une opinion sur d'autres personnes culturellement distincts* » le 50% de répondants du groupe A et C sont « d'accord » tandis que 50% du groupe B sont « plus au moins d'accord ». De la même manière, les items 20 « *Je donne souvent des réponses positives à mon homologue culturellement différent pendant notre interaction* » et 22 « *Je montre souvent à mon homologue culturellement distinct ma compréhension par des indices verbaux et non verbaux* » présentent la moyenne la plus bas, comparé à celle des items qui pointent aux attitudes et croyances de chacun comme celle de l'item 13 « *Je suis ouvert aux personnes de cultures différentes* »

Tableau 5: Respect pour les différences culturelles

			Item 2	Item 7	Item 8	Item 16	Item 18	Item 19
Groupe A	N	Valide	18	18	18	17	18	18
		Perdues	0	0	0	1	0	0
		Moyenne	3,89	4,61	4,67	4,41	4,67	4,56
Groupe B	N	Valide	20	20	20	20	20	20
		Perdues	0	0	0	0	0	0
		Moyenne	3,30	4,60	4,60	4,40	4,55	4,45
Groupe C	N	Valide	14	14	14	14	14	14
		Perdues	0	0	0	0	0	0
		Moyenne	3,36	4,50	4,50	4,43	4,50	4,57

Après, pour l'indicateur « *Respect pour les différences culturelles* » nous pouvons observer qu'il y a une moyenne signalant une opinion très positive pour la plupart des indicateurs. D'un côté, l'item 7 « *Je n'aime pas être avec des gens des cultures différentes* » l'item 18 « *Je n'accepterais pas les opinions de personnes de cultures différentes* » et l'item 19 « *Je pense que ma culture est meilleure que d'autres cultures* » qui étaient codés à l'inverse, la majorité de réponses indiquent être « pas du tout d'accord » ou « en désaccord » comme il peut s'observer dans la figure 3, 4 et 5.

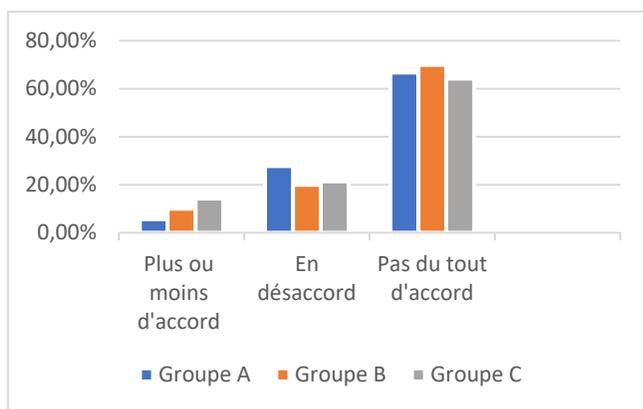


Figure 3 : *Je n'aime pas être avec des gens des cultures différentes*

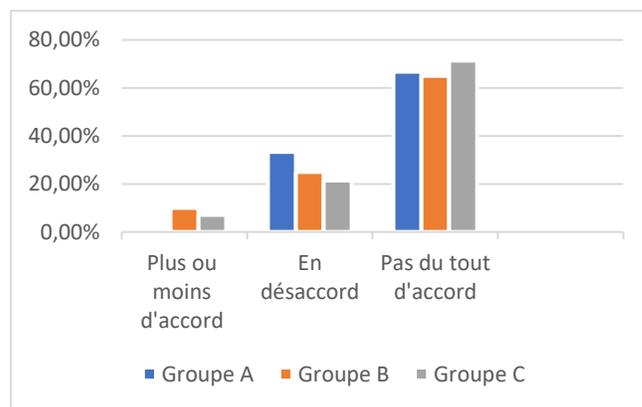


Figure 4 : *Je n'accepterais pas les opinions de personnes de cultures différentes*

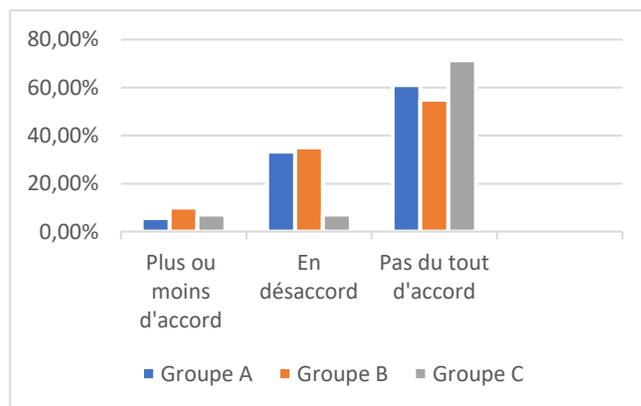


Figure 5 : *Je pense que ma culture est meilleure que celle des autres*

D'un autre, pour l'item 2³ « *Je pense que les gens d'autres cultures sont étroits d'esprit* » les étudiants de tous les groupes ont une vision plutôt neutre. Cela veut dire que le rejet de cette affirmation n'est pas si marqué comme dans les précédentes.

Tableau 6: *Confiance dans l'interaction*

			Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 10
Groupe A	N	Valide	18	18	18	17	18
		Perdues	0	0	0	1	0
		Moyenne	3,00	2,61	2,67	2,41	3,56
Groupe B	N	Valide	20	20	18	19	19
		Perdues	0	0	2	1	1
		Moyenne	3,45	2,70	2,78	3,21	3,32
Groupe C	N	Valide	14	14	14	14	13
		Perdues	0	0	0	0	1
		Moyenne	3,57	3,00	2,93	3,64	3,31

En observant le tableau 6 qui affiche la moyenne des scores de l'indicateur de la « *confiance dans l'interaction* », nous pourrions affirmer que les résultats sont les moins positifs en comparaison à ceux des autres indicateurs. Dans ce cas en particulier, il y a une différence entre les groupes que, si bien reste minimal, il ne faut pas pourtant mépriser. Le groupe A et B ont une confiance faible dans l'interaction surtout dans l'item 4⁴ « *Je trouve qu'il est très difficile de parler devant des personnes de cultures différentes* » où 28,9% affirment être d'accord et 13,15% entièrement d'accord pareillement à l'item 5 « *Je sais toujours quoi dire lorsque j'interagis avec des personnes de cultures différentes* » 30,5% étaient en désaccord et 47,2% étaient plus au moins d'accord.

Tableau 7: *Profit de l'interaction*

			Item 9	Item 12	Item 15
Groupe A	N	Valide	18	18	18
		Perdues	0	0	0
		Moyenne	4,89	3,67	3,44
Groupe B	N	Valide	19	20	20
		Perdues	1	0	0

³ Reverse-coded

⁴ Reverse-coded

		Moyenne	4,11	3,65	3,60
Groupe C	N	Valide	14	14	14
		Perdues	0	0	0
		Moyenne	4,21	3,29	3,29

Le quatrième indicateur, le « *profit de l'interaction* » de même que les résultats des items du dernière indicateur, ils présentent une opinion plutôt neutre. Dans le cas de l'item 12 « *Je me décourage souvent lorsque je suis avec des personnes de cultures différentes* » et l'item 15 « *Je me sens souvent inutile lorsque j'interagis avec des personnes de cultures différentes* » les résultats de l'un et de l'autre sont très similaires voire les mêmes à l'intérieur de chaque groupe. Par exemple, la moyenne du groupe C pour l'item 12 et l'item 15 est de 3,29, et dans le groupe B la moyenne était de 3,65 et 3,60. En fait, si l'on analyse ces deux affirmations, elles peuvent bien être incluses dans l'indicateur « *confiance dans l'interaction* ». Contrairement, pour l'item 9⁵ « *Je m'énerve facilement lorsque j'interagis avec des personnes de cultures différentes* » 52,7% des enquêtés sont « pas du tout d'accord » et 21,5 sont « en désaccord ». Ainsi, pour le « *profit de l'interaction* » les résultats sont également positifs.

Finalement, dans le tableau 8, nous trouvons la moyenne des réponses de chaque groupe pour l'indicateur « *l'attention durant l'interaction* ». Cet indicateur présente une moyenne de réponses supérieur à 4 dans tous les groupes, ce qui indique un haut degré d'attention et curiosité de la majorité des étudiants durant les interactions interculturelles.

Tableau 8: *L'attention durant l'interaction*

			Item 14	Item 17
Groupe A	N	Valide	18	18
		Perdues	0	0
		Moyenne	4,06	4,11
Groupe B	N	Valide	20	19
		Perdues	0	1
		Moyenne	4,15	4,05

⁵ Reverse-coded

Groupe C	N	Valide	14	14
		Perdues	0	0
		Moyenne		4,43

6.3. Les connaissances culturelles et linguistiques des étudiants ?

Cette section du questionnaire est composée de questions fermées et de questions ouvertes visant à comprendre quels sont les connaissances concernant la francophonie et les connaissances liés à la langue par le degré de maîtrise de chaque compétence langagière.

6.3.1. Les connaissances linguistiques des élèves

Relativement à l'apprentissage du français seulement 24 % des étudiants ont étudié le français avant d'entrer à l'université. Cela veut dire, que pour certains leur premier contact avec le français était dans une académie de langues (33,3%), dans une école publique (25%), dans une école privée (16,6%) ou même ceux qui ont commencé à apprendre la langue de façon empirique (25%).

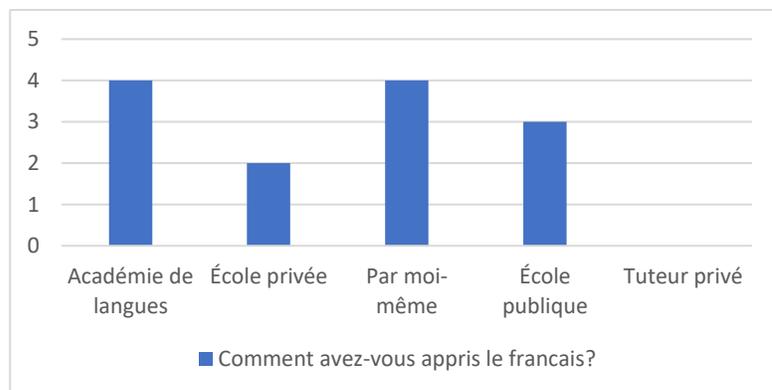


Figure 4: Comment les étudiants ont appris-t-ils le français

Pour déterminer si avoir étudié le français avant d'entrer à l'université, influençait le niveau de maîtrise de la langue, nous avons corrélé les variables « connaissances préalables du français » et les réponses au degré des différentes compétences langagières. Pour ce faire nous avons appliqué le coefficient de corrélation de Pearson où un coefficient de 0,01 signifie qu'il y a un corrélation significative entre les variables. Dans notre cas, la corrélation présente une valeur négative mineur à 0 dans la corrélation des variables appartenant à X ou Y.

Tableau 9. Niveau de compétence langagière des étudiants

	Groupe A	Groupe B	Groupe C
	Moyenne	Moyenne	Moyenne
Compréhension écrite	1,61	3,20	3,43
Appréciation	Acceptable	Bon	Bon
Production écrite	1,50	2,40	2,71
Appréciation	Acceptable	Acceptable	Bon
Compréhension orale	1,61	2,95	3,07
Appréciation	Acceptable	Bon	Bon
Interaction Orale	1,39	2,40	2,86
Appréciation	Insuffisant	Acceptable	Bon

Il est évident comment le niveau de langue dans toutes les compétences langagières augmente selon le progrès des études de français à l'université. À savoir, les compétences de production et compréhension écrite ont passé d'un niveau acceptable à un niveau plutôt bon et indépendant. Nous pouvons observer également, que les compétences dites de production, sont celles avec le score le plus bas dans tous les niveaux avec un résultat majoritairement « acceptable ». Au niveau général, l'interaction orale représente la compétence la plus faible, avec un 34,6% qui considèrent son niveau comme « insuffisant » et 21,15% comme « Acceptable ». Pour sa part, la compréhension écrite est la plus forte parmi la population de l'étude avec 44,2% qui ont qualifié leur niveau comme « bon ».

6.3.4. La notion de francophonie d'après les étudiants

À la réponse, « *avez-vous entendu parler de francophonie* » 76,92% des étudiants ont choisi « oui » et seulement 21,15% des gens ont dit « non ». Dans la figure 5 nous pouvons observer de quel manière est reparti le pourcentage d'étudiants affirmant connaître la francophonie dans chacun des groupes.

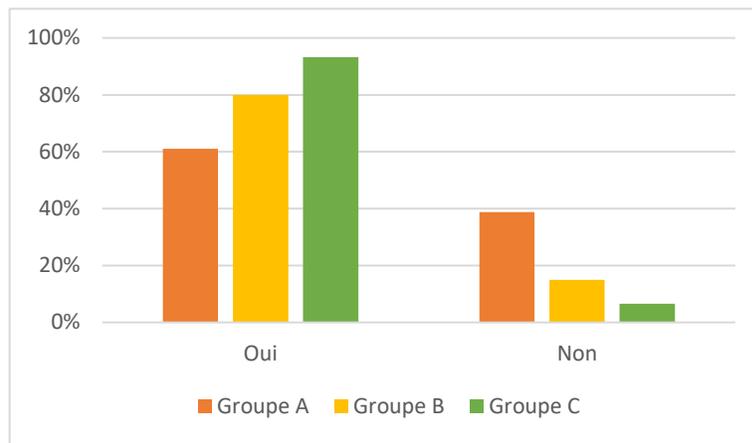


Figure 5: Avez-vous entendu parler de francophonie ?

Tout d'abord, nous pouvons observer comment la certitude de connaître la signification du terme « francophonie » augmente avec le passage des différents cours de français à l'université. Également, il est clair comment les étudiants du groupe A qui sont des débutants dans l'apprentissage de la langue, n'ayant pas eu un contact préalable avec la langue, arrivent sans un bagage culturel clair.

En premier lieu, concernant la question « *Qu'est-ce que la francophonie d'après vous ?* » nous allons diviser l'analyse des réponses obtenues par groupes afin de voir s'il y a une différence entre la notion de francophonie existant parmi les étudiants.

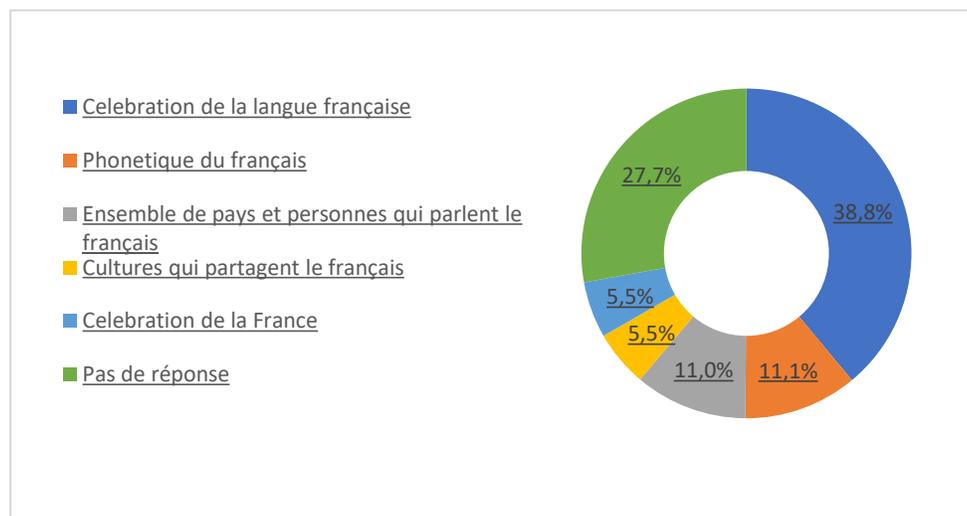


Figure 6: Représentations de la francophonie (groupe A)

Des étudiants appartenant au groupe A, la représentation la plus répandue est « *une célébration de la langue française* ». À propos de cela, quelques-uns ont constaté que cette représentation

vient de ceux qu'ils ont appris à l'université comme le souligne cette réponse : « *En ce qui concerne l'université, j'ai entendu dire que c'est un espace où il y a des célébrations selon la culture française et où nous, les étudiants, pouvons "pratiquer" en interagissant avec les autres sur la langue française* » (traduit de l'espagnol)

D'ailleurs, il y a deux représentations chacune avec 11% des répondants. Celle de la francophonie comme « *l'ensemble de pays et personnes qui parlent le français* » et la francophonie comme « *la phonétique du français* ». Finalement, il y a d'autres représentations moins répétées, à savoir « *les cultures qui partagent le français* » et une « *célébration de la France* »

En deuxième lieu, de l'ensemble de 20 étudiants du groupe B, 5 étudiants n'ont pas répondu à la question sur la francophonie. Des réponses recueillies, nous avons remarqué quatre catégories qui se distinguent comme peut s'observer dans la figure 6. Avec 35%, la représentation prédominante de la francophonie est « *l'ensemble de pays qui parlent le français comme langue maternelle* », cette catégorie est très similaire à celle ressortie des réponses du groupe A, à différence que dans le groupe B les étudiants se réfèrent seulement aux pays, et non spécifiquement aux personnes. Après, nous trouvons deux catégories : « *le partage entre pays et cultures qui parlent le français* » et « *une identité culturelle particulière* », les deux avec un 15%.

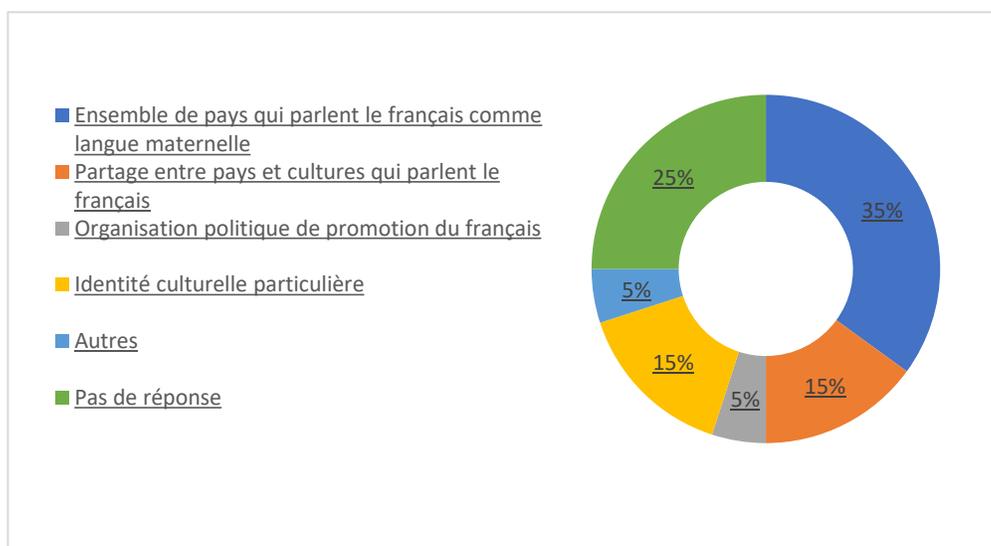


Figure 7: Représentations de la francophonie (Groupe B)

En troisième lieu, les participants du groupe C sont ceux avec plus de variété de définitions et d'aspects abordés sur la francophonie. 38,4% des réponses indiquaient que la francophonie est « *un ensemble de différentes cultures et pays qui parlent le français* ». Puis, 15,3% des étudiants l'ont défini comme « *un ensemble de personnes qui parlent le français pour communiquer* », même s'il semble une définition très similaire, il y a des termes qui marquent un point de différence, nous empêchant de les mettre ensemble. Aussi, avec ce même pourcentage (15,3%) il y a également les définitions « *Organisation internationale qui promeut le français* » et « *espace de connaissance et de partage de la diversité culturelle du français* »

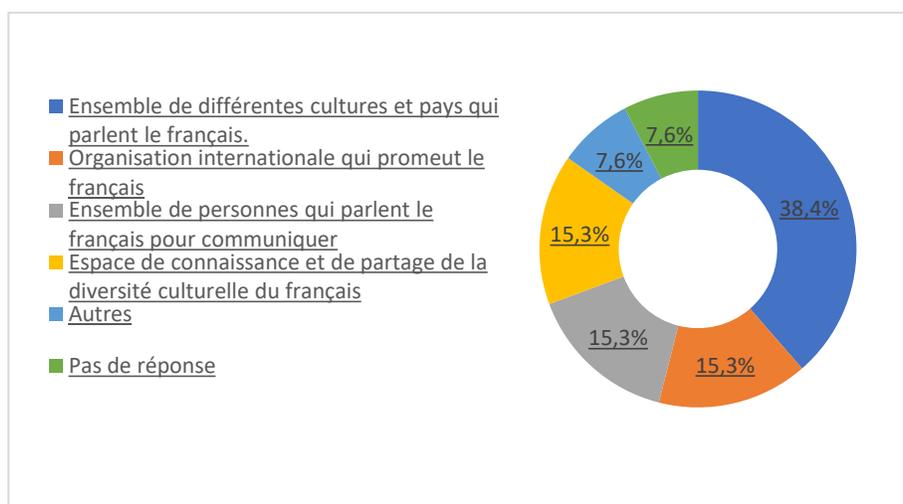


Figure 8 : Représentations de la francophonie (Groupe C)

6.3.1. Quels pays francophones connaissent les étudiants ?



Figure 9: Pays connus par les étudiants du groupe A

6.3.2. Connaissances factuelles sur la francophonie

Après avoir demandé aux étudiants d'indiquer les pays francophones qu'ils connaissaient, nous leur avons dit de nous décrire les aspects ou éléments qu'ils avaient abordé pendant leurs cours de français, ou ceux qu'ils savaient en amont. Les catégories émergentes de ces réponses peuvent s'observer dans la figure 12.

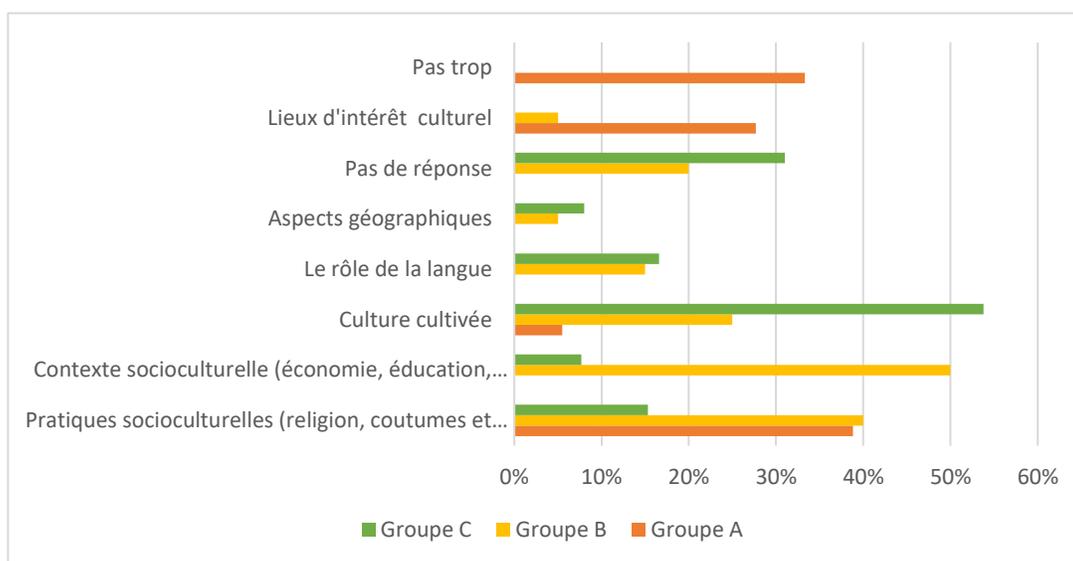


Figure 12: Quels aspects de la culture connaissez-vous ?

Quant aux connaissances manifestées par les étudiants du groupe A, nous pouvons constater qu'elles sont plutôt liées avec le pratiques culturelles où nous avons regroupé des éléments comme la nourriture, les traditions, les fêtes, les coutumes et la religion. Avec 39% cet aspect de la culture est plus connu pour eux, suivi des lieux d'intérêt culturel, où les étudiants ont nommé des lieux comme « *la tour Eiffel* », « *le musée de Louvre* », « *Paris* » et « *les Champs Élysées* ». En plus, dans le réponses recueillies de ce groupe, au lieu de laisser la caisse vide et ne pas répondre à la question, les étudiants ont manifesté de ne pas trop connaître des aspects culturels. « *Je ne connais pas trop* » (Sujet 17A), « *comme ça fait peu de temps que je connais le terme, je ne sais pas trop* » (sujet 14A), « *je ne connais pas trop d'aspects de ces pays, mais j'aimerais bien* » (sujet 10A) Puis, pour le groupe B était orientées surtout à deux éléments du « *contexte socioculturel* » comme « *l'Économie* » et « *l'Éducation* ».

Enfin, le groupe C a exprimé connaître des éléments sur la catégorie que nous avons appelé « *culture cultivée* » (50%), c'est-à-dire, l'histoire, la littérature, la musique, et ces aspects de la culture qui pointent vers un côté plus civilisationnel des savoirs.

Le rôle de langue n'a pas qu'était mentionné dans le groupes B et C (15% et 17%) ainsi comme les connaissances d'ordre géographique, étant les réponses moins fréquentes avec 5% et 8% pour les groupes B et C respectivement.

6.3.3. Les stéréotypes des apprenants du français

En ce qui touche les idées qui ont les étudiants concernant les stéréotypes des personnes qui apprennent le français, nous avons posé les questions suivantes : « *Quelles cultures, pays ou gens sont normalement associés au français* » et « *Comment décririez-vous les perceptions et les idées de vos élèves concernant le(s) pays et les personnes habituellement associés au français ?* »



Figure 13: Les stéréotypes des apprenants du FLE

Par rapport à la première question, et comme peut s'observer dans la figure 13, les pays les plus associés au français, sont le Canada, la France, la Belgique et le continent Européen de façon plus générale. Après, relativement aux représentations sur ces pays, toutes les réponses ont indiqué des stéréotypes et préjugés sur

la culture française, alors qu'ils avaient mentionnée d'autres pays dans la réponse précédente. Nous avons trouvé, que le réponses recueillies peuvent se regrouper dans trois grandes catégories. La première catégorie trouvé ce sont les « *conditions de vie* » où se trouvent les représentations de la France comme un pays riche ou souvent décrit par les étudiants comme un « *pays développé* ». Puis, nous rencontrons « *la personnalité et les valeurs* » qui se réfèrent aux représentations des personnes appartenant à la culture. Par exemple, que le français sont des « *personnes sérieuses* » et « *peu aimables* »

6.4. Les (futurs) pratiques enseignants

6.4.1. L'expérience professionnelle des étudiants

Quant à la réponse à la question 4 « *Travaillez-vous actuellement ou avez-vous déjà travaillé dans l'enseignement du français langue étrangère FLE ?* », il y a un pourcentage varié dans chacun des différents groupes enquêtés. Le groupe « **C** » est le groupe avec le nombre plus haut de personnes avec de l'expérience dans l'enseignement du FLE (41,7%). Pour sa part le groupe « **B** » n'a pas que 15% qui travaillent ou qui ont déjà travaillé dans ce domaine. 5 ont affirmé savoir ce qui signifie l'interculturalité.

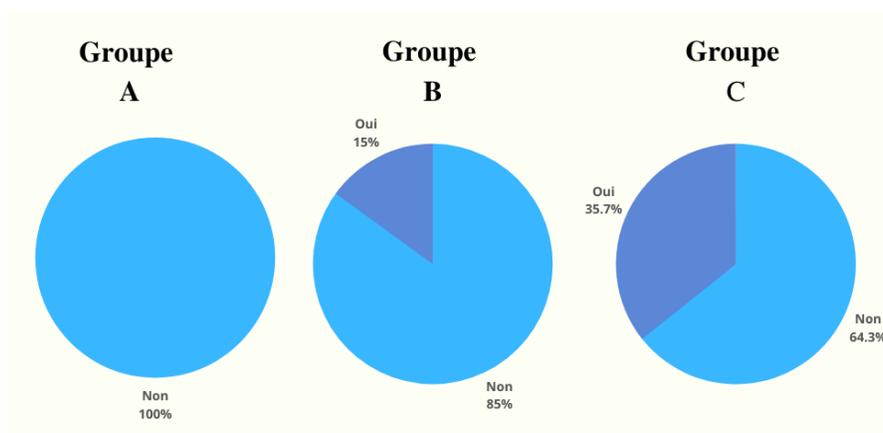


Figure 14: Pourcentage d'enquêtés qui travaillent dans l'enseignement du FLE

Enfin, aucune des personnes appartenant au groupe « **A** » a commencé à travailler dans le domaine concerné. Du nombre des personnes qui travaillent, la plupart parmi les réponses

sur les contextes de travail, le plus commun ce sont les cours particuliers (40%) et il y a d'autres qui travaillent dans des écoles (20%) ou des académies de langues (10%)

6.4.2. Les objectifs d'enseignement

6.4.2.1. La perception des étudiants sur les objectifs d'enseignement du FLE

Les résultats de cette section du questionnaire essayent de donner réponse à deux de nos questions de recherche : « *Quelle est l'attitude des étudiants envers l'intégration de la CI en classe ?* » et « *Quelles sont leurs perceptions à propos des objectifs de l'approche interculturelle ?* » Comme peut s'observer dans le tableau 9, les deux premiers objectifs correspondent à la dimension linguistique de l'enseignement de langues et les 4 qui suivent sont penchés vers la dimension culturelle de l'enseignement du français. Cette échelle se compose de 4 points qui vont de 1 à 4 (Extrêmement sans importance-Extrêmement important)

Tableau 10: Perception des étudiants sur les objectifs d'enseignement du FLE

Objectifs linguistiques		Groupe A	Groupe B	Groupe C
		% de N valides	% de N valides	% de N valides
Aider les élèves à acquérir des compétences d'écoute et de compréhension orale.	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
	Sans importance	0%	0%	0%
	Important	5,6%	0%	14,3%
	Extrêmement important	94,4%	100%	85,7%
Aider les élèves à acquérir des compétences en lecture et d'écriture.	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
	Sans importance	0%	0%	0%
	Important	22,2%	10%	42,9%
	Extrêmement important	77,8%	90%	57,1%
Promouvoir l'acquisition d'un niveau de compétence dans la	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%

langue étrangère permettant aux apprenants d'utiliser la langue étrangère à des fins pratiques.	Sans importance	0%	0%	0%
	Important	5,6%	25%	21,4%
	Extrêmement important	94,4%	75%	78,6%
Objectifs culturels				
Aider les élèves à développer une aptitude à communiquer avec des personnes d'autres milieux culturels	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
	Sans importance	0%	0%	0%
	Important	5,6%	25%	35,7%
	Extrêmement important	94,4%	75%	64,3%
Promouvoir la compréhension des cultures francophones.	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
	Sans importance	0%	0%	0%
	Important	66,7%	35%	64,3%
	Extrêmement important	33,3%	65%	35,7%
Aider les élèves à prendre conscience de la variabilité de la langue française selon les contextes socioculturels.	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
	Sans importance	0%	0%	0%
	Important	55,6%	30%	50%
	Extrêmement important	44,4%	70%	50%

Au niveau général des réponses, nous pouvons affirmer que les trois premiers objectifs, c'est-à-dire, ceux appartenant à la dimension linguistique en plus du premier objectif de la dimension culturelle, ont été classés comme ayant un haut degré d'importance (Extrêmement important), spécialement l'objectif « *Aider les élèves à acquérir des compétences d'écoute et de compréhension orale* » avec 94,4% pour le groupe A, 100% pour le groupe B et 85,7% pour le groupe C. En revanche, l'objectif avec le mineur degré d'importance accordé par les étudiants était « *Promouvoir la compréhension des cultures francophones* » dont plus de la moitié des étudiants du groupe A et C l'ont considéré comme un objectif « *important* » mais pas « *extrêmement important* ». De la même façon, pour l'objectif « *Aider les élèves à prendre conscience de la variabilité de la langue française selon les contextes socioculturels* » le pourcentage le plus haut d'acceptation s'est donné dans le groupe C avec 70% d'extrême importance accordé. D'ailleurs, les étudiants ont aussi une vision

fonctionnelle de la langue comme outil de communication, comme l'indique l'objectif « *Promouvoir l'acquisition d'un niveau de compétence dans la langue étrangère permettant aux apprenants d'utiliser la langue étrangère à des fins pratiques.* ». À cet objectif 82,7% de la totalité des étudiants l'ont considéré comme « extrêmement important »

Ces résultats sont similaires à l'étude de Kaya (2021) où à l'instar des étudiants de l'UPN, les objectifs d'ordre culturel et interculturel, même s'ils sont considérés comme importants, ils le sont moins que les objectifs linguistiques. Ceci, et les résultats de notre étude peuvent être un indice de réponse à notre première hypothèse : « *Les enseignants en formation n'abordent pas des éléments d'ordre interculturel, cela étant dû à la méconnaissance de la francophonie et de l'approche interculturel* ». En tout cas, il faut souligner qu'aucun des objectifs a été considéré comme « *sans importance* » ou « *extrêmement sans importance* », ce qui indique que pour tous les étudiants tant les objectifs linguistiques comme les objectifs culturels ont un certain degré d'importance.

6.4.2.2. La perception des étudiants sur les objectifs pour l'intégration de l'interculturalité dans l'enseignement du français

À propos de cette échelle, Zhou (2011) constate que les objectifs ont été inspirés dans le modèle de la CI de Byram (1997) qui inclut les connaissances, les attitudes, les compétences et la conscience. (Kaya, 2021). L'idée c'est d'explorer la perception de l'enseignement de la culture depuis une perspective interculturelle.

Tableau 11: Perception des étudiants sur les objectifs interculturelles

Objectifs culturels et interculturels		Groupe A % de N valides	Groupe B % de N valides	Groupe C % de N valides
Fournir des informations sur la vie quotidienne (par exemple, les conditions sociales et politiques) dans les pays francophones.	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
	Sans importance	0%	0%	0%
	Important	50%	45%	64,3%
	Extrêmement important	50%	55%	35,7%
Promouvoir la compréhension des cultures francophones par	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%

la comparaison avec la culture colombienne.	Sans importance	11,1%	0%	21,4%
	Important	72,2%	45%	42,9%
	Extrêmement important	16,7%	55%	35,7%
Promouvoir l'acquisition d'un niveau de compétence dans la langue étrangère permettant aux apprenants de comprendre les implicites dans les documents authentiques.	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
	Sans importance	5,6%	0%	7,1%
	Important	50%	55%	50%
	Extrêmement important	44,4%	45%	42,9%
	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
	Sans importance	0%	0%	0%
Encourager chez les élèves le respect pour la diversité culturelle dans le monde.	Important	22,2%	25%	14,3%
	Extrêmement important	77,8%	75%	85,7%
	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
Sensibiliser et former à la francophonie (linguistique, culturelle, politique) dans le monde.	Sans importance	0%	0%	0%
	Important	38,9%	50%	57,1%
	Extrêmement important	61,1%	50%	42,9%
Développer chez les apprenants curiosité, l'ouverture d'esprit et la volonté à découvrir les cultures étrangères.	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
	Sans importance	0%	0%	0%
	Important	0%	3%	35,7%
	Extrêmement important	100%	70%	64,3%
	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
	Sans importance	5,6%	0%	0%
Aider les élèves à mieux comprendre leur identité et leur culture.	Important	22,2%	20%	35,7%
	Extrêmement important	72,2%	80%	64,3%
	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%
Aider les élèves à relever l'influence de sa culture dans leur perception du monde.	Sans importance	0%	0%	0%
	Important	38,9%	40%	71,4%
	Extrêmement sans importance	0%	0%	0%

Extrêmement important	61,1%	60%	28,6%
------------------------------	-------	-----	-------

L'objectif interculturel plus important qui regroupe la majorité des scores les plus hauts est « *Développer chez les apprenants curiosité, l'ouverture d'esprit et la volonté à découvrir les cultures étrangères.* ». Dans le cas de cette affirmation, le groupe A, a obtenu un 100% de réponses indiquant que cet objectif est « *extrêmement important* ». Puis, le deuxième objectif le plus important, pareillement à l'étude de Kaya (2021) est « *Encourager chez les élèves le respect pour la diversité culturelle dans le monde* » avec 77,8 % pour le groupe A, 75% pour le groupe B et 85,7% pour le groupe C.

Il a attiré notre attention que quant à l'affirmation « *Promouvoir la compréhension des cultures francophones par la comparaison avec la culture colombienne* » le pourcentage d'acceptation n'est pas si haut. Pour le groupe A à peine 16,7% et 35,7 pour le groupe B. En fait, pour ces deux groupes il y a un pourcentage d'étudiants qui accordent que cet objectif est « *sans importance* » dans l'enseignement de l'interculturalité. Or, ce résultat se contredit avec le troisième objectif le plus important « *Aider les élèves à mieux comprendre leur identité et leur culture* » où plus de la moitié des étudiants de chaque groupe, le considèrent comme un objectif « *Extrêmement important* ». En plus, tout comme dans l'échelle antérieure, les items contenant la francophonie gardent une importance considérable pour les étudiants, mais pour eux, ils ne sont pas les objectifs plus primordiales dans le processus d'enseignement du français. Ainsi, le pourcentage des réponses concernant l'objectif « *Sensibiliser et former à la francophonie (linguistique, culturelle, politique) dans le monde* » est majoritairement considéré comme juste « *important* ».

6.4.2.3. Opinion sur les pratiques ou futures pratiques des étudiants

La dernière échelle contient des items relatifs au savoir-être et au savoir-faire des enseignants. Le savoir-faire, d'après l'explication de Zarate et al. (2003) « *se traduit en termes de comportements des enseignants face à diverses approches ou méthodes d'enseignement, ainsi que des activités qui, potentiellement, pourraient favoriser un*

apprentissage de la langue » (p.216) Tandis que le savoir-être fait référence aux attitudes envers la diversité et à la disposition d'intégration de la CI en classe.

Tableau 12: Perceptions des enseignants face à diverses approches ou moyens d'enseignement

	Groupe A	Groupe B	Groupe C
	Moyenne	Moyenne	Moyenne
J'utilise le bagage culturel de l'élève pour introduire les faits culturels de la langue étudiée.	4,11	4,10	4,57
Appréciation	En accord	En accord	Entièrement d'accord
Je montre aux élèves comment agir de façon solidaire avec leurs camarades, respecter leurs différences et leur manifester du respect	4,72	4,70	4,64
Appréciation	Entièrement d'accord	Entièrement d'accord	Entièrement d'accord
Je sensibilise les élèves aux différences et ressemblances entre les cultures.	4,56	4,45	4,64
Appréciation	Entièrement d'accord	D'accord	Entièrement d'accord
Le contact avec une culture étrangère peut causer du rejet chez les élèves	1,44	3,15	2,64
Appréciation	Pas du tout d'accord	+ ou – d'accord	+ ou – d'accord
J'utilise des jeux de rôles pour approcher aux élèves aux situations de communications réelles. *	2,06	1,67	2,00
Appréciation	En accord	Entièrement d'accord	En accord
J'utilise les manuels pour enseigner les contenus culturels*	2,56	3,20	2,71
Appréciation	+ ou – d'accord	+ ou – d'accord	+ ou – d'accord
J'encourage les élèves à verbaliser les tensions que fait naître la confrontation entre les cultures.	3,61	3,74	3,86
Appréciation	D'accord	D'accord	D'accord

Je provoque les discussions pour faire ressortir les différences entre les cultures.	3,11	3,80	3,79
Appréciation	+ ou – d'accord	D'accord	D'accord
J'explore les stéréotypes des élèves sur la culture et la langue.	3,78	4,21	4,21
Appréciation	D'accord	D'accord	D'accord
J'utilise des documents authentiques seulement pour enseigner les contenus linguistiques. *	3,11	3,35	3,21
Appréciation	+ ou – d'accord	+ ou – d'accord	+ ou – d'accord
J'intègre la culture maternelle des élèves dans la classe.	3,89	4,15	4,29
Appréciation	D'accord	D'accord	D'accord

Les futurs enseignants participant à cette étude ont un haut degré d'acceptation de la plupart de pratiques de l'approche interculturelle. Notamment, pour l'énoncé « *Je montre aux élèves comment agir de façon solidaire avec leurs camarades, respecter leurs différences et leur manifester du respect* » la majorité des étudiants des trois groupes avèrent être « entièrement d'accord ». Pareillement, les étudiants affirment être « d'accord » et « entièrement d'accord » avec l'énoncé « *Je sensibilise les élèves aux différences et ressemblances entre les cultures* ». Enfin, les étudiants sont « d'accord » avec l'énoncé « *J'intègre la culture maternelle des élèves dans la classe* » et « *J'explore les stéréotypes des élèves sur la culture et la langue* », tout ceux faisant partie du processus de développement de la CI. Effectivement, cette acceptation se reflète également dans l'engagement d'eux comme enseignants dans des situations qui, comme affirme Lussier (2003), « *pourrait engendrer une tension parmi les élèves* » (p. 216) À différence de l'étude menée par Zarate (2003), les étudiants de l'UPN sont majoritairement « d'accord » avec les énoncés « *Je provoque les discussions pour faire ressortir les différences entre les cultures* » et « *J'encourage les élèves à verbaliser les tensions que fait naître la confrontation entre les cultures* »

Cependant, concernant l'objectif qui fait référence à l'approche communicative « *J'utilise des jeux de rôles pour approcher aux élèves aux situations de communications réelles* » les étudiants indiquent être « en accord » (groupe A et C) et « entièrement d'accord » (groupe

B). Ce qui s'éloigne de la perspective actionnelle proposé par le CECRL qui priorise ce que Christian Puren (2006) appelle d'« *action sociale* »

Chapitre 7

Discussion

Ce recueil de données nous a permis d'identifier un panorama sur le profil interculturel des étudiants de la licence de langues étrangères de l'université Pédagogique Nationale. Avant d'esquisser nos réflexions à la lumière des résultats, il est pertinent de rappeler notre question de recherche : **De quelle manière le profil interculturel des futurs enseignants et leur contact interculturel influencent-ils les pratiques pédagogiques qu'ils envisagent ou mettent en place ?** En vue de répondre cette question, nous caractériserons le profil interculturel des étudiants à partir des réponses que nous avons obtenu du questionnaire et à la lumière de l'information de notre cadre théorique.

Premièrement, le panorama obtenu par l'application de l'échelle de sensibilité culturelle nous montre que quoique les résultats soulignent une tendance plutôt positive, avoir obtenu une moyenne éloignée de 5 sous-entend qu'il y a toujours des aspects à travailler. À cet égard, les résultats dans les différents indicateurs de l'échelle nous donnent des pistes sur ceux qu'il faut renforcer dans la formation des futurs enseignants. C'est le cas des résultats aux items 20 « *Je donne souvent des réponses positives à mon homologue culturellement différent pendant notre interaction* » et 22 « *Je montre souvent à mon homologue culturellement distinct ma compréhension par des indices verbaux et non verbaux* » qui sont ressortis parmi les autres réponses par avoir un score plus bas. Comme nous l'avions indiqué, parmi les autres indices de cette partie, ces indices pointaient à l'interaction et au contact avec une personne appartenant à une culture étrangère. À l'instar, les réponses de l'indicateur « *confiance dans l'interaction* » présentaient des résultats très bas comparés à l'ensemble du résultat de l'échelle. Tous ces items ont en commun des mots qui indiquent interaction tels que « *réponses* », « *parler* », « *verbaux* » et « *non verbaux* », « *parler* », « *dire* », « *relations* », « *interagir* ». Nous pourrions affirmer que d'une certaine façon, bien que les étudiants aient fait preuve d'une volonté d'ouverture et d'acceptation de la diversité

culturelle, quand il s'agit d'entretenir un contact interculturel, il n'y a pas la confiance suffisante pour se sentir à l'aise en le faisant.

Lorsqu'on parle de CI, il ne faut jamais oublier le lien existant avec la compétence communicative. Sous ce rapport, tel que le soulignent Barros et Kharnásova, (2011) « *la compétence interculturelle serait l'habilité d'un apprenant de mener des situations de communication interculturelle, et en conséquence, dans ces situations la compétence interculturelle contiendrait la compétence communicative* » (ma traduction p.7) D'où que pour expliquer ce manque de confiance, nous pourrions nous baser sur les résultats des compétence langagières. De même que dans l'échelle, pour les autoévaluations de maîtrise de la langue, les compétences de production avaient un score plus bas. Ceci nous permet d'entrevoir que le niveau de langue peut affecter considérablement la confiance dans l'interaction.

Pour sa part, les réponses aux autres indicateurs qui pointent au « *respect de cultures* » et à « *l'attention durant l'interaction* » mettent en lumière des valeurs proposés par l'Unesco qui sont déjà présents chez les étudiants de l'UPN comme la « *valorisation de l'autrui* », « *l'aptitude à regarder les choses sous un angle/point de vue différent* », « *l'humilité culturelle* » et « *l'écoute* ». Ces résultats confirment notre hypothèse n° 2 : *Les futurs enseignants de langues sont ouverts à d'autres visions du monde malgré les opportunités limitées de formation et d'échange à l'étranger* ». Compte tenu que l'indicateur de « *respect pour les différences culturelles* » a présenté des résultats si positifs, malgré que presque la totalité des étudiants n'ont jamais vécu une expérience à l'étranger. C'est-à-dire que le manque de ces types d'expériences n'influence pas le degré de respect et d'acceptation de la diversité. Or, les expériences d'échange interculturel pourraient avoir un effet très positif non seulement dans la langue, mais encore dans l'augmentation de la confiance. En effet, d'après Zarate (2003) cité par Garrido et Álvarez (2006) les futurs enseignants ont la nécessité de vivre une expérience d'ordre interculturel car le fait de vivre un période à l'étranger apporte des avantages d'ordre académique, culturel, intellectuel et émotionnel.

Deuxièmement, à propos de notre troisième hypothèse : « *Les savoirs des enseignants en formation concernant la francophonie restent encore très centrés dans le cultures européennes francophones* » Certes, la majorité des étudiants ont une notion de la

francophonie qui atteint un spectre plus au moins grand, mais les chiffres nous indiquent encore une vision superficielle de la diversité du français où les pays européens l'emportent encore aux autres pays et continents où la langue a été adoptée comme langue d'expression.

Nous pourrions dire d'un côté que les résultats sur la notion de francophonie nous permettent d'entrevoir que les étudiants connaissent une vaste quantité de pays africains et européens francophones. Toutefois, la vision eurocentrée de la francophonie conserve encore une place très forte dans l'imaginaire des futurs enseignants, qui se reflète dans la fréquence des mots comme « La France, le Canada, la Belgique et la Suisse ». De plus, nous avons pu remarquer que la notion de francophonie des étudiants se balance majoritairement dans deux types de francophonies : la Francophonie avec « F » majuscule qui désigne le système gouvernemental et intergouvernemental chargé de promouvoir la langue française et les valeurs universelles ainsi que d'organiser les relations entre les pays ayant « le français en partage », et la francophonie linguistique. De surcroît, Quant à la notion de la francophonie avec « f » minuscule, Tetu (2017) explique qu'elle peut se référer d'un part à l'adjectif qui désigne simplement le fait de parler français, ainsi qu'à l'ensemble des locuteurs ayant le français comme langue maternelle, comme deuxième langue courante, comme langue officielle ou comme langue de communication internationale. (...) (p.14).

Ces deux francophonies, bien qu'importantes, manquent d'un élément fondamentale : la culture. D'après les réponses, le concept de culture n'apparaît que dans les réponses du groupe C et elle n'apparaît pas non plus avec une forte présence. Voilà pourquoi, il est très important de connaître le rapport à vie qu'il existe entre la langue, la culture, et les sujets. Dans les définitions rencontrés nous trouvons des cas où la langue et la culture sont un ensemble « *Ce sont les pays et cultures appartenant, ceux qui utilisent la langue française comme sa langue maternelle* » (sujet 1B) ou d'autres cas qui ne restent pas qu'avec une vision institutionnalisée de la francophonie. « *La francophonie est une organisation internationale qui est composée de personnes qui partagent la langue française* »

Ainsi, lorsqu'on veut devenir enseignants, et surtout des enseignants de français, il faut être soigneux avec la notion de Francophonie que l'on apprend aux étudiants. Puisque, comme nous l'avons remarqué dans les réponses, il y a une tendance à réduire la francophonie à un ensemble de pays, de cultures, de personnes, mais elle n'est pas comprise depuis une

perspective dynamique, changeante et comme partie fondamentale de l'enseignement du FLE.

Tout d'abord Beniamino (1999) dans Lamprea (2017) remarquait déjà un risque venant de l'homogénéisation des traits spécifiques propres des peuples. Le fait d'assembler un phénomène si vaste sous une seule dénomination, pourrait nous faire tomber dans la piège d'une perspective réductionniste de la culture et la diversité. Pourtant, loin d'être des concepts figés qui se manifestent de la même manière partout dans le monde, la langue et la culture dans son caractère social nous renvoient toujours vers une idée du pluriel. C'est-à-dire que même si le français est le point de jonction, « la place qu'elle occupe dans chaque pays n'est pas identique dû à leur histoire et aux différentes cultures qui y cohabitent. » (Boza, 2005 :170)

De cette manière, et comme on a pu observer, les étudiants ne se sont jamais exprimés sur la francophonie comme « *l'espace interculturel par excellence* » et ils la considèrent comme un ensemble de traits et non comme une façon de voir le monde. Dans ce sens, notre première hypothèse est confirmée : *Les enseignants n'abordent pas des éléments d'ordre interculturel cela étant dû à la méconnaissance de la francophonie et de l'approche interculturelle.* C'est le cas par exemple de l'échelle de la question 20 « *Quel degré d'importance accordez-vous à chaque objective pour l'enseignement du FLE ?* » où parmi un haut degré d'importance accordé à chacun des objectifs, ceux qui parlaient de la francophonie recevaient une importance mineur.

Conclusions et limitations

L'objectif de notre recherche était de découvrir quel est le profil interculturel des futurs enseignants de français langue étrangère (FLE). De cette manière, après avoir développé cette étude nous avons pu découvrir plusieurs éléments intéressants de la licence en Espagnol et langues étrangères de l'université Pédagogique. D'abord, je remarque le fait que tous les étudiants ont une bonne attitude envers l'autrui et avec l'inconnu. Il est intéressant de voir comment le contexte colombien ne favorise pas le contacte avec d'autres cultures, spécialement avec la culture française et francophone. C'est dans ce contexte très éloigné de la langue cible, que les futurs enseignants doivent se former et se heurter non seulement avec les stéréotypes des apprenants du français, mais aussi avec ceux qui leurs sont propres.

De cette manière, l'enseignant doit être conscient qu'il continue à être un apprenant, et pour tel raison, il sera toujours en processus de progresser dans le développement de la compétence interculturelle. Ce qu'il est plus important dans ce processus, c'est de reconnaître l'identité et la culture des autres en découvrant aussi la sienne.

Finalement, pour découvrir quel est le profil interculturel des futurs enseignants de français langue étrangère (FLE) nous avons dû utiliser plusieurs types des questions. La prochaine fois, il serait intéressant de déterminer d'où viennent les représentations qui ont les étudiants concernant la culture étrangère. Nous nous sommes rendu compte aussi que sans opportunité d'étude à l'étranger, il y a déjà une grande conscience interculturelle. Voilà pourquoi nous nous demandons : Est-ce que la diversité culturelle régionale peut être aussi la cause d'une bonne sensibilité culturelle ? est-ce que le rencontre avec une culture étrangère peut causer vraiment du rejet chez les élèves ?

Références

- Álvarez, A. (2007). Textos sociolingüísticos. *Revista signos*, 42(71), 449-455. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000300007>
- Barrera, L.S (2021) *Le Conte Africain : Une Approximation de la Compétence Interculturelle en FLE* (Mémoire de licence, Universidad Pedagógica Nacional)
- Barros García, B. & Kharnásova, G. M. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 115-31.
- Bezzari, S. (2020) « Compétences interculturelles et didactique des langues : un mariage forcé ? » *Didactique, sciences cognitives et littérature*. n°4, pp. 1-19
- Blanchet, P (2004-2005) *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère, Université de Rennes 2. Disponible sur : Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère
- Blanchet, P (2007) L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique.
- Blanchet, P (12 juin 2014) *Dimension interculturelle dans la formation aux langues : et si ça changeait tout ?* [conférence d'ouverture] Colloque International ADCUEFE- Campus FLE.
- Bordreault, H. (2009) *La compétence professionnelle*. DIDAPRO. Didactique professionnelle. Pris de : <https://didapro.me/2009/07/06/la-competece-professionnelle/>
- Boza, V. (2005). L'interculturel dans l'espace francophone. *Letras*, 37, 167–185. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476044.pdf>

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension Interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants* [Livre électronique]. Strasbourg: Council of Europe
- Charaudeau, (1999). « L'interculturel entre mythe ou réalité », *Le français dans le monde*, n°230, p. 48-53.
- Chaves, R. M., Favier, L. & Péliissier, S. (2012b). *L'interculturel en classe*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Chen, G.-M. and Starosta, W.J. (1996) Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, vol. 3, 2000, pp. 1-15.
- Conseil de l'Europe. (2001, 2 julio). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Conseil de l'Europe (2019) La cité interculturelle pas à pas (pg. 13 -15) pris de : https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_FR.pdf
- Davin, F (2018) Quels savoirs pour enseigner la Francophonie et les francophonies ? Le Français dans le monde. Recherches et applications, CLE International
- De Singly, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris: A. Colin
- Feliciano J.P, (2018). *L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique*. (P. 133- 169) Thèse de doctorat. Linguistique. Université de Lorraine.
- France Université Numérique (2020). *Moi Prof de FLE*. MOOC, Université de Liège

- Garrido, C. & Álvarez, I. (2006) Language teacher education for intercultural understanding, *European Journal of Teacher Education*, 29:2, 163-179, DOI: 10.1080/02619760600617342
- Garrote, M & Fernández, M. (2016). Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural Profile of Student Teachers. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*. N° 9. Pp. 41-58.
- Lamprea, N. (2017). Le stéréotype comme préconstruit : construction discursive de la notion de francophonie chez des enseignants non francophones. *Diversité Recherches et terrains*, 9, 61–75. <https://doi.org/10.25965/dire.828>
- Lazarević, N. (2018) Assessment of intercultural communicative Competence in pre-service english language Teachers: challenges and practices. Department of English, Faculty of Philosophy, University of Nis, Serbia
- Lussier, D. *Les Compétences Interculturelles: Un Référentiel En Enseignement Et En Évaluation* (2 avril 2007) [conférence plénière] Colloque Alte/Ciep
- Kaya, O. (2021). An Investigation Of Knowledge, Attitudes, Practices And Professional Training Needs Of Turkish Efl Teachers For Teaching Intercultural Communicative Competence. (Thèse doctoral)
- Neuner, G. (2003). “Les mondes socioculturels intermédiaires dans l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes”, en M. Byram (coord.). La compétence interculturelle, 15-66.
- Nikou, T. Pantazi, V. « La formation interculturelle des enseignants de langues étrangères : enjeux et perspectives ». *Research Papers in Language Teaching and Learning*. 2008, n°1. Pp. 54-61

- Puren C. (2006) « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». Le français dans le monde n°347 pp.37-40
- Ramos, L. (2019). Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), 61–72.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i7.777>
- Rivero, I. L (2011) L'interculturel à Travers le multimédia dans l'enseignement de Français Langue Étrangère. (p.29- 61) (mémoire de doctorat. Universidad de Salamanca, Salamanca, Espagne)
- Sampieri, R. H. (2010). Metodología De La Investigación (5.a ed.). McGraw-Hill Education.
- Sercu, L. (2002). Implementing intercultural foreign language education. Belgian, Danish and British teachers' professional self concepts and teaching practices. *Evaluation and Research in Education*, 16(3), 150-165.
- Sercu, L. (2006) The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, n°17:1, pp. 55-72,
<https://doi.org/10.1080/14675980500502321>
- Tétu, M. (1977) La Francophonie. Histoire, problématique, perspective. Paris, Hachette. — *Qu'est-ce que la francophonie ?* Paris, Hachette.
- UNESCO. (2013). *Compétences Interculturelles, Cadre conceptuel et opérationnel* [Livre électronique]. Paris : Plate-forme intersectorielle pour une culture de la paix et de la non-violence, " Bureau de la planification stratégique. Relevé de <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132>
- Windermüller F. (2011) *Français langue étrangère FLE, l'approche Culturelle et Interculturelle*. Belin. Paris, France

Zarate, G., Council of Europe, European Centre for Modern Languages, Europe, C. & Languages, E. C. M. (2004). *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. European Centre for Modern Languages.

Annexes

Questionnaire sur le profil interculturel des futurs enseignants de FLE

Cher.è.s étudiant.e.s ou enseignant , je vous remercie de votre participation à ce questionnaire et du temps que vous y accorderez. Vos réponses seront anonymes et seront utilisées dans le cadre d'un mémoire de recherche portant sur la compétence interculturelle des enseignants en formation de la licence en espagnol et langues de l'UPN. L'ensemble des réponses constituera un recueil de données qui sera analysé également de manière anonyme. Remplir ce formulaire devrait vous prendre environ 35 minutes.

Si vous voulez plus des renseignements sur l'enquête, vous pouvez m'écrire à l'e-mail lsbarrerac@upn.edu.co

• Données personnelles

1) Vous êtes....

Un homme Une femme Autre :

2) Quel âge avez-vous

25 ans ou moins Entre 26 ou 34 ans Entre 35 et 44 ans
 45ans ou plus

3) Dans quel niveau de cours de français êtes-vous actuellement à l'université ?

.....

4) Travaillez-vous actuellement ou avez-vous déjà travaillé dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ? / ça ne va pas

Oui Non

5) Si oui, dans quelles conditions ? (une école, une académie de langues, des cours particuliers, etc)

.....

6) Si vous enseignez en FLE, comment est déterminée la progression pédagogique et les contenus enseignés ?

Un manuel de langue Un programme académique préétablie

J'ai liberté de choisir le procédé et les contenus

autres :

7) Avez-vous déjà voyagé à l'étranger ?

Oui

Non

8) Le cas échéant : dans quel pays ? Dans quel but ? Combien de temps cela a-t-il duré ?

.....
.....
.....

• Votre sensibilité interculturelle

9) Dans cette partie vous trouverez une série d'affirmations sur la communication interculturelle. Rappelez-vous qu'il n'y a pas des bonnes ou des mauvaises réponses. Essayez de retenir votre première impression en indiquant le degré d'accord ou désaccord.

	Pas du tout d'accord	En désaccord	+ ou - d'accord	En accord	Entièrement d'accord
1. J'apprécie interagir avec des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
2. Je pense que les gens d'autres cultures sont étroits d'esprit.	1	2	3	4	5
3. Je suis assez confiant de moi dans mes relations avec les personnes des cultures différentes.	1	2	3	4	5
4. Je trouve qu'il est très difficile de parler devant des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
5. Je sais toujours quoi dire lorsque j'interagis avec des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
6. Je peux être aussi sociable que je le souhaite lorsque j'interagis avec des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
7. Je n'aime pas être avec des gens des cultures différentes.	1	2	3	4	5
8. Je respecte les valeurs des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
9. Je m'énerve facilement lorsque j'interagis avec des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
10. Je me sens à l'aise lorsque j'interagis avec des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5

11. J'ai tendance à attendre pour me faire une opinion sur d'autres personnes culturellement distincts.	1	2	3	4	5
12. Je me décourage souvent lorsque je suis avec des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
13. Je suis ouvert aux personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
14. Je suis très observateur quand j'interagis avec des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
15. Je me sens souvent inutile lorsque j'interagis avec des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
16. Je respecte les comportements des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
17. J'essaie d'obtenir autant d'informations que possible lorsque j'interagis avec des personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
18. Je n'accepterais pas les opinions de personnes de cultures différentes.	1	2	3	4	5
19. Je pense que ma culture est meilleure que d'autres cultures.	1	2	3	4	5
20. Je donne souvent des réponses positives à mon homologue culturellement différent pendant notre interaction.	1	2	3	4	5
21. J'évite ces situations dans lesquelles je dois traiter avec les gens culturellement différents.	1	2	3	4	5
22. Je montre souvent à mon homologue culturellement distinct ma compréhension par des indices verbaux et non verbaux.	1	2	3	4	5
23. J'éprouve un sentiment de satisfaction à l'égard des différences, entre mon homologue culturellement distinct et moi.	1	2	3	4	5

- **Vos connaissances**

10) Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?

Oui Non

11) Si oui, dans quel contexte ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

Dans une académie de langues privée
 Dans une école privée
 Par moi-même
 Dans une école publique
 Avec un tuteur privé

12) Cochez la case qui décrit le mieux votre niveau de compétence en langue française

	Insuffisant	Acceptable	Bon	Très bon	Excellent
Compréhension de l'écrit (C.É)					
Production de l'écrit (P.É)					
Compréhension de l'oral (C.O)					
Interaction orale (P.O)					

13) Avez-vous entendu parler de « francophonie » ?

Oui

Non

14) Qu'est-ce que la francophonie d'après vous ?

.....

.....

.....

.....

.....

15) De quels pays francophones avez-vous entendu parler ?

.....

.....

.....

16) Quels aspects de la francophonie aborde-t-on de ces pays ? (littérature, musique, cuisine,etc)

.....

.....

.....

17) Connaissez-vous des associations qui promeuvent le français et la culture francophone dans votre pays ?

Oui

Non

18) Si oui, lesquelles ?

.....
.....

• **Vous comme (futur) enseignant**

Dans cette partie on vous demandera votre opinion concernant les pratiques enseignantes que vous mettez en place (si vous travaillez déjà) ou que vous envisagez pour vos futures pratiques (si vous n'avez pas commencé à enseigner)

19) Quel degré d'importance accordez-vous à chaque objectif pour l'enseignement du Français langue étrangère (cochez le numéro)

	Extrêmement sans importance	Sans importance	Important	Extrêmement important
1. Aider les élèves à acquérir des compétences d'écoute et de compréhension orale.	1	2	3	4
2. Aider les élèves à acquérir des compétences de lecture et d'écriture.	1	2	3	4
3. Promouvoir l'acquisition d'un niveau de compétence dans la langue étrangère permettant aux apprenants d'utiliser la langue étrangère à des fins pratiques.	1	2	3	4
4. Aider les élèves à développer une aptitude à communiquer avec des personnes d'autres milieux culturels	1	2	3	4
5. Promouvoir la compréhension des cultures francophones.	1	2	3	4
6. Aider les élèves à prendre conscience de la variabilité de la langue française selon les contextes socioculturels.	1	2	3	4

20) Quel degré d'importance accordez-vous à chaque objectif pour l'intégration de l'interculturalité dans l'enseignement du français. (cochez le numéro)

	Extrêmement sans importance	Sans importance	Important	Extrêmement important
1. Fournir des informations sur la vie quotidienne (par exemple, les conditions sociales et politiques) dans les pays francophones.	1	2	3	4
2. Promouvoir la compréhension des cultures francophones par la comparaison avec la culture colombienne.	1	2	3	4
3. Promouvoir l'acquisition d'un niveau de compétence dans la langue étrangère permettant aux apprenants de comprendre les implicites dans les documents authentiques.	1	2	3	4
4. Encourager chez les élèves le respect pour la diversité culturelle dans le monde.	1	2	3	4
5. Sensibiliser et former à la francophonie (linguistique, culturelle, politique) dans le monde	1	2	3	4

6. Développer chez les apprenants curiosité, l'ouverture d'esprit et la volonté à découvrir les cultures étrangères.	1	2	3	4
7. Aider les élèves à mieux comprendre leur identité et leur culture.	1	2	3	4
8. Aider les élèves à relever l'influence de sa culture dans leur perception du monde.	1	2	3	4

21) Choisissez la réponse que représente le mieux votre opinion sur vos pratiques ou futures pratiques d'enseignement

	Pas du tout d'accord	En désaccord	+ ou – d'accord	En accord	Entièrement d'accord
1. J'utilise le bagage culturel de l'élève pour introduire les faits culturels de la langue étudiée.	1	2	3	4	5
2. Je montre aux élèves comment agir de façon solidaire avec leurs camarades, respecter leurs différences et leur manifester du respect	1	2	3	4	5
3. Je sensibilise les élèves aux différences et ressemblances entre les cultures.	1	2	3	4	5
4. J'adapte mes cours à la diversité de styles d'apprentissage de la classe	1	2	3	4	5
5. Je pense que le contact avec une culture étrangère peut causer du rejet chez les élèves	1	2	3	4	5
6. J'utilise des jeux de rôles pour approcher aux élèves aux situations de communications réelles.	1	2	3	4	5
7. J'utilise les manuels pour enseigner les contenus culturels	1	2	3	4	5
8. J'encourage les élèves à verbaliser les tensions que fait naître la confrontation entre les cultures	1	2	3	4	5
9. Je provoque les discussions pour faire ressortir les différences entre les cultures.	1	2	3	4	5
10. J'explore les stéréotypes des élèves sur la culture et la langue	1	2	3	4	5
11. J'utilise des documents authentiques seulement pour enseigner les contenus linguistiques.	1	2	3	4	5
12. J'intègre la culture maternelle des élèves dans la classe.	1	2	3	4	5

- **Les perceptions de vos élèves**

Pour continuer on vous présente deux questions ouvertes sur les représentations des élèves qui apprennent le français comme langue étrangère.

22) Quelles cultures, pays ou gens sont normalement associés avec le français ?

Les langues étrangères sont généralement associées à des pays, des peuples et des cultures spécifiques. Ci-dessous, veuillez préciser quels pays, peuples et cultures sont généralement associés au français.

.....
.....
.....
.....
.....

23) Comment décririez-vous les perceptions et les idées de vos élèves concernant le(s) pays et les personnes habituellement associés au français ?

*Veuillez utiliser des **mots clés** pour décrire ce que vous pensez que vos élèves associent au(x) pays, à la (aux) culture(s) et au(x) peuple(s) qui sont généralement associés. Veuillez faire la distinction entre les pays, les cultures et les peuples si nécessaire.*

.....
.....
.....
.....