

# **PRÉPARATION À LA MOBILITÉ ET EXPRESSION DES ÉMOTIONS : POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE**

**Hélène Zumbihl**  
ATILF - CNRS & Université de Lorraine

## **Mots-clés**

Apprentissage expérientiel - compétence interculturelle - émotions - empathie -  
préparation à la mobilité - réflexivité.

## **Keywords**

Experiential learning - intercultural competence - emotions - empathy -  
preparation for studies abroad - reflexivity

## **Résumé**

L'objectif de cet article est de mettre en lien l'évolution récente de la définition de compétence interculturelle avec une explication neurobiologique du mécanisme des émotions en jeu dans l'interaction avec autrui. L'analyse de ces émotions pourrait permettre une évolution de la compréhension du concept d'interculturalité et une meilleure connaissance du Soi et de l'Autre chez l'apprenant. Cette hypothèse sera étudiée sur le terrain avec un module de préparation à la mobilité en milieu universitaire. Les premiers résultats qualitatifs obtenus avec les premières cohortes seront analysés afin de retrouver des traces de l'expression des émotions des étudiants au moyen d'outils favorisant la réflexivité.

## **Abstract**

This paper aims at linking the recent evolution of the definition of intercultural competence with a neurobiological explanation of the mechanism of emotions at stake in interactions with others. The analysis of these emotions could provide language learners with a better understanding of the concept of interculturality and a better knowledge of the Self and the Other. This hypothesis will be studied on the field with a module preparing for studies abroad. The first results obtained with the first cohorts will be analysed in order to find traces of the expression of emotions with using tools aimed at enhancing learners' reflexivity.

## **Introduction**

La compétence interculturelle a fait depuis plusieurs décennies l'objet de nombreuses recherches et tentatives de définitions sans aboutir à un véritable consensus (Deardorff, 2006). Par ailleurs, la compréhension du mécanisme des émotions suscite un intérêt croissant dans la recherche en didactique des langues et en particulier en ce qui concerne l'acquisition de la ou des compétences de communication interculturelle (Puozzo Capron et Piccardo, 2013). Notre objectif sera donc dans cette étude de mener une réflexion sur l'importance de l'analyse des émotions dans un cadre pratique de préparation à la mobilité au niveau universitaire. Nous tenterons ainsi de comprendre le rôle que peut jouer l'expression des émotions dans le processus d'acquisition de compétences de communication interculturelle. Le module présenté ici ne concernant que 4 promotions avec des effectifs réduits, il ne nous sera pas possible de présenter des résultats quantitatifs permettant une validation certaine de nos hypothèses. Nous présenterons cependant quelques résultats qualitatifs obtenus qui pourraient constituer une piste pour une recherche plus approfondie. L'expérimentation de terrain décrite ici est un module de préparation à la mobilité en langue anglaise spécifique pour des étudiants du secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Il a été mis en place à l'Université de Lorraine pour des étudiants de L3 et conçu à partir d'une recherche sur l'acquisition de la compétence de médiation culturelle auprès d'étudiants en école de commerce qui devaient faire un stage de six mois dans une entreprise anglo-saxonne (Zumbihl, 2004). Cette recherche avait démontré que les étudiants avaient besoin d'une préparation à la mobilité en amont de l'expérience à l'étranger, d'un suivi sur place et aussi d'une réflexion personnelle à leur retour sur l'expérience vécue. Ces différentes étapes favorisent à la fois une évolution progressive des compétences d'interaction des apprenants mais aussi une prise de conscience de cette évolution. Les compétences d'interaction, dans le cas d'une mobilité internationale ne permettent pas uniquement d'échanger de l'information dans une langue étrangère et donc d'avoir une compétence de communication en langue étrangère. Elles permettent aussi, dans un cadre d'interaction inconnu en faisant appel à son expérience d'interactions passée, de communiquer et d'interagir avec l'Autre. Ainsi, l'objectif du module de préparation à la mobilité sur lequel porte notre réflexion est d'amorcer ou de développer le

processus d'autonomisation de l'apprenant en classe pour le préparer à l'apprentissage indépendant, ou autonome, lorsqu'il sera à l'étranger (Byram, 1997) et par là-même de permettre à l'étudiant d'évoluer dans sa connaissance du Soi et de l'Autre. Il s'agit donc de parvenir à une acquisition progressive d'une autonomie cognitive en tenant compte des émotions générées par les interactions et les expériences de l'apprenant (Puezzo Capron & Piccardo, 2013). Cela signifie d'envisager la dimension cognitive dans une perspective plus ouverte (Arnold, 2006).

Nous présenterons dans un premier temps le cadre théorique qui nous a permis de mener cette étude. Nous tenterons de définir tout d'abord le concept de compétence interculturelle. Nous retiendrons ici l'approche de la co-construction de soi et de l'autre dans l'interaction interculturelle (Dervin, 2009, 2010). Nous verrons ainsi que l'étude de la ou des compétences interculturelles en matière d'apprentissage des langues nécessite une approche transdisciplinaire puisqu'elle engage l'apprenant dans sa globalité dans sa relation à l'Autre (Narcy-Combes, 2019 ; Zumbihl, 2008). Il est donc nécessaire pour l'enseignant de langue d'intégrer des notions de différentes disciplines telles que l'anthropologie, la philosophie, l'ethnographie ou même les neurosciences. En effet, l'objet de la recherche s'inscrit dans un cadre théorique, or en didactique des langues et en particularité dans le domaine de l'interculturalité, il n'y a pas de champ théorique construit ce que soulignent J-P et M-F Narcy-Combes (2000). Nous nous trouvons donc en présence de contextes théoriques nombreux ce qui va nous amener à avoir une approche polythéiste qui permet d'avoir « une vérité plurielle, diverse, relative telle qu'elle apparaît à travers le kaléidoscope des théories, variant les angles de vision. » (J-P et M-F Narcy-Combes, 2000 : 246).

Le cadre théorique est donc très large puisque le nombre de sciences de référence que le chercheur aborde pour mener à bien une recherche est très grand et cela est d'autant plus vrai dans le domaine de l'interculturel où il est nécessaire d'étudier l'homme dans sa globalité. Nous utiliserons donc les concepts de chercheurs de domaines scientifiques voisins puisque selon J-P et M-F Narcy-Combes (2000 : 249) : « leurs concepts et leurs résultats sont pour nous des outils, mais la spécificité de notre domaine, l'intervention sur le terrain, distingue souvent nos préoccupations des leurs ».

Ainsi, les récentes découvertes sur le cerveau humain, en particulier en ce qui

concerne les émotions, éclairent d'un jour nouveau la compréhension de l'acquisition de compétences d'interaction avec l'Autre et c'est bien de cela qu'il s'agit lorsque nous voulons sensibiliser les étudiants au concept d'interculturalité. Dans cette interaction avec l'Autre, les émotions vont jouer un rôle essentiel, c'est pourquoi nous aborderons donc ensuite une explication du phénomène des émotions pour donner une explication neurobiologique aux mécanismes en jeu dans l'interaction avec l'Autre. La compréhension de l'interculturalité va passer en outre, pour une grande partie par l'apprentissage expérientiel (Zumbihl, 2008). Nous explorerons donc le lien entre apprentissage expérientiel et expression des émotions et nous nous interrogerons sur l'importance de la réflexivité et donc de l'analyse de ces émotions dans une préparation des étudiants à la mobilité. Dans un deuxième temps, le module de préparation à la mobilité sera décrit ainsi que les résultats qualitatifs obtenus, en particulier, au moyen d'une analyse de contenu des carnets de bord rendus par les premières cohortes. Nous tenterons ainsi de voir si des émotions apparaissent bien lors des différentes interactions en classe ou pendant le travail en autonomie et dans la réflexion des étudiants dans leur carnet de bord.

Nous allons tout d'abord décrire ci-dessous le cadre théorique qui a guidé notre réflexion pour la mise en place du module de préparation à la mobilité.

## **1. Cadre théorique**

### **1.1. La ou les compétences interculturelles**

La recherche en matière d'interculturalité a connu un tournant ces dernières années (Trémion et Dervin, 2018) et c'est à partir de cette récente évolution que nous allons tenter de voir en quoi la compréhension du mécanisme des émotions peut apporter une pierre à l'édifice en ce qui concerne l'acquisition de la compétence interculturelle.

Holliday (2018) affirme que l'éducation interculturelle évolue d'une façon certaine en se coupant de la tradition culturaliste qui se concentre sur les particularités des cultures. Elle se fonde aujourd'hui largement sur les expériences interculturelles déjà vécues par les individus. Ce qui prime, c'est la façon dont les expériences et l'identité des individus peuvent se développer lorsqu'ils interagissent avec les autres.

Ainsi, les expériences interculturelles vécues permettraient d'obtenir un « construit transculturel » obtenu par des vécus pluriculturels (Baena, 2006). Pour Dervin (2009) lorsque deux sujets se rencontrent, il va y avoir une co-construction dans l'interaction et le rôle de l'autre va également être prépondérant. Cette co-construction va être chaque fois renouvelée au gré des interactions et elle va permettre à l'individu de se construire une identité mouvante. Il prône ainsi « une didactique de l'identité mouvante et du sujet » (Dervin, 2009 : 168). C'est bien cette conception que nous retiendrons ici, à savoir que ces constructions ne peuvent qu'évoluer selon le vécu et les expériences de l'individu. Elles vont automatiquement être très différentes de celles d'un autre individu. C'est en cela que l'on peut concevoir le terme pluriel de « compétences interculturelles ». Cette conception est à l'opposé d'une approche culturaliste-différentialiste de l'interculturel où l'identité de l'individu est vue comme un élément solide immuable (White, 2018). Narcy-Combes (2019, 365) souligne bien que « le caractère intersubjectif des rencontres déclenche [...] un processus de transformation qui ne correspond pas à une culture unique et figée. ». En outre, l'approche culturaliste-différentialiste dans l'enseignement-apprentissage des langues ne tient pas compte du rôle de l'autre dans la co-construction de ce qui se passe lorsque deux sujets se rencontrent. Comme le souligne Dervin (2009 :168) : « cet autre, complexe et intersubjectif, a un impact sur les négociations/constructions qui prennent place ». Dervin (2012) dénonce l'approche culturaliste et plaide pour la fluidité qui, selon lui, est la seule approche possible afin de redonner sa place à l'individu et sa faculté de jugement. Ainsi selon Machart et Chin (2014) : « *Il n'y a donc pas une identité mais des identifications mouvantes [...], mobiles et instables car changeantes suivant l'interlocuteur, l'Autre qui nous écoute et avec lequel nous co-construisons notre réalité* ». Ces identifications mouvantes permettraient l'émergence d'un autre moi.

Cette réflexion sur le concept d'interculturalité doit aussi intégrer l'aspect cognitif de l'acquisition de la compétence interculturelle. Dans ce domaine, Narcy-Combes (2019) reprend le modèle de Varela (1993) à savoir « l'enaction ». Selon ce modèle, d'après Narcy-Combes (2019 : 355) :

« une cognition, n'est pas la représentation d'un monde pré-donné, mais la construction conjointe d'un monde et d'un esprit à partir de ce que vit l'individu. Cependant ce monde lui reste spécifique, précisons-nous, et ne correspond pas à ce que d'autres ont construit, ce qui interpelle le construit de cultures partagées. ».

Ainsi notre identité mouvante va être déterminée par nos actions qui vont susciter des émotions et des conflits qui vont nous transformer. Ces actions peuvent être soit conscientes soit inconscientes. Ces dernières vont être créées par la surprise et l'inattendu. Nos réactions seront alors influencées par notre personnalité mais aussi les émotions provoquées par le contexte (Narcy-Combes, 2019). Si nous rapprochons cette réflexion de notre cadre d'expérimentation, à savoir l'expérience de la mobilité, l'étudiant va bien se retrouver dans un environnement peu familier où des émotions vont apparaître et le conduire à avoir des comportements inadéquats. Selon Narcy-Combes (2019), c'est bien une capacité de recul qui va permettre à l'étudiant de dépasser l'émotion et d'agir de façon adéquate.

Il semblerait donc opportun pour notre pratique d'enseignant-chercheur dans le domaine de l'interculturalité d'aller un peu plus loin dans la compréhension de ce qui se passe dans le cerveau lors de ces interactions interculturelles en particulier au niveau des émotions.

## **1.2. Le cerveau et les émotions**

Toute activité humaine nécessite des savoir-faire, proches de la cognition et génère des savoir-être, relevant de l'émotion (Damasio, 1995). Afin d'assurer une gestion cognitivement efficace, l'émotion procure des informations nécessaires pour l'accomplissement d'une activité, la satisfaction du sujet vis-à-vis de sa prestation, sa position face à autrui, la manière dont autrui réagit à la prestation du sujet. Dans toute interaction interpersonnelle, les interlocuteurs doivent être capables d'interpréter et de comprendre les signes émotionnels chez l'Autre tout en régulant eux-mêmes leurs propres émotions. Ce processus et cette capacité seront bien sûr extrêmement important dans un contexte de communication interculturelle (Guntersdorfer et Golubeva, 2018).

Ainsi, si nous voulons en tant qu'enseignants-chercheurs travailler sur l'expression des émotions et la communication avec l'Autre et par là-même comprendre la co-construction dans l'interaction (Dervin, 2009), il est essentiel d'étudier le mécanisme qui régit ces émotions dans notre cerveau et donc de mieux appréhender le lien entre émotion et cognition. Les travaux de Damasio (1995, 2010) démontrent que les processus émotionnels sont indissociables du raisonnement logique. En effet, le traitement des émotions et des affects par le cerveau émotionnel

retentit sur le traitement des connaissances par le cerveau cognitif (Damasio, 1995, 1999). Les émotions tendent à influencer les activités les plus rationnelles. On peut situer l'expression et la reconnaissance des émotions dans la zone ventrale et médiane du cortex.

Les émotions sont également des réponses organisées, faisant intervenir le cerveau et l'ensemble du corps, à des situations ou des expériences auxquelles l'organisme doit faire face rapidement (Jeannerod, 2002). C'est l'évaluation cognitive de la situation qui constituerait l'émotion par l'assemblage de composants biologiquement déterminés tels que les pleurs, les frissons, le rire, cet assemblage se faisant en fonction des circonstances et des habitudes culturelles. Selon Damasio (1995), l'émotion, au moins pour son déclenchement et son déroulement, n'est pas un phénomène conscient. Le cerveau conscient est alors informé des modifications de l'état corporel provoquées par le système émotionnel. L'état affectif, le sentiment conscient que nous nous faisons de la situation, suit la réponse émotionnelle immédiate et automatique à cette même situation. Il serait donc intéressant de donner la possibilité à l'apprenant d'exprimer cet état affectif pour lui permettre de mieux comprendre son évolution personnelle par rapport aux expériences vécues et ses relations avec autrui et donc de prendre conscience de son « construit transculturel » (Baena, 2006).

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, il y aurait ainsi une co-construction du Soi et de l'Autre dans l'interaction. Nous voyons bien ici le lien entre expression des émotions et compétence interculturelle.

Les émotions pourraient également jouer un rôle central dans le processus d'empathie qui est déterminant dans cette co-construction du soi et de l'Autre, comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant.

### **1.3. Le concept d'empathie**

Dans une approche interculturelle nous pouvons considérer que le concept d'empathie, à savoir, dans sa définition la plus générale, la capacité de se mettre à la place de l'autre, est essentiel dans l'interaction. Les recherches en neurobiologie peuvent permettre aux enseignants-chercheurs en didactique des langues de mieux comprendre les mécanismes en jeu au niveau du cerveau dans le phénomène

d'empathie.

L'homme vit en groupe, c'est-à-dire parmi d'autres individus avec lesquels il interagit. Il doit y avoir entre eux une communication sur la base de signaux interprétables (Jeannerod, 2002). Selon Jeannerod (2002), l'émission et la compréhension de ces signaux sont donc indispensables à la compréhension de notre être social. Certains de ces signaux sont explicites comme le langage, d'autres sont de nature plus implicite et donc moins facilement déchiffrables comme les expressions du visage, les attitudes, les gestes. Cette communication passe par les représentations mentales de l'autre que nous construisons à l'intérieur de nous-même. Notre capacité à détecter les intentions et les actions d'autrui opère à partir d'une forme particulière de perception. La conclusion qu'apportent Jeannerod (2002) et Changeux (2002) est que l'interprétation des mouvements produits par d'autres individus dépend non pas des données brutes de la perception mais d'une autre perception fondée sur une représentation que nous avons de ce que doit être une action produite par un organisme vivant. On a ainsi observé que des neurones miroirs sont à la fois des neurones moteurs qui envoient des commandes d'exécution et des neurones perceptifs qui analysent de l'information visuelle. Action et perception ne sont plus qu'une seule et même opération. La zone activée est, entre autres, la région pré-motrice du cortex frontal. Ainsi, observer une action c'est déjà l'exécuter, ce que Damasio (2003) appelle le « comme si ». Nous pouvons ainsi nous représenter et interpréter les actions que nous observons. Cette découverte récente pour Changeux (2002 : 179) « va nous aider à concevoir un mécanisme neural plausible de cette intention de communiquer à l'intérieur d'un cadre intentionnel commun ».

Celui qui perçoit l'émotion entre, par ce fait même, en communication avec celui qu'il observe. Cet acte de communication ne laisse pas neutre l'observateur qui à son tour, ressent lui-même l'émotion de l'autre. Ainsi percevoir une expression ou une émotion, c'est déjà l'éprouver (Changeux, 2002). Cette capacité que nous avons de nous représenter les états d'esprit des autres a pris le nom de « théorie de l'esprit » (Changeux, 2002 ; Cyrulnik, 2002). On parle aussi de « compréhension sociale ou d'empathie (Narcy-Combes, 2019). Cette capacité est essentielle dans la rencontre avec l'Autre (Jeannerod, 2002) et doit être prise en compte dans notre réflexion sur l'évolution de l'apprenant dans ses expériences interculturelles. Cette explication neurobiologique de l'acte de communication pourrait nous permettre, en tant



qu'enseignants de langues de considérer l'interaction avec l'Autre sous un angle nouveau. Nous retrouvons bien ici le phénomène de co-construction (Dervin, 2009) décrit précédemment dans notre définition de la compétence interculturelle qui prend en compte les deux sujets de l'interaction. Narcy-Combes (2019) souligne le nouveau rôle de cette théorie de l'esprit que le domaine de la didactique des langues et plus particulièrement la compétence interculturelle mentionne peu. Il postule ainsi que la compétence interculturelle « relève des mêmes processus et stratégies que ce qui est plus généralement appelée théorie de l'esprit » (Narcy-Combes, 2019 : 366).

A côté de la théorie de l'esprit, Jeannerod (2002) affirme qu'il se trouve une autre théorie pouvant expliquer le développement et la continuité de la communication entre individus. Le mécanisme fondamental est celui de la simulation qui permet de se mettre à la place de l'autre et d'éprouver ce qu'il ressent ou ce qu'il veut. La compréhension du fonctionnement des neurones miroirs pourrait donc également fournir une explication neurobiologique au concept d'empathie (Rizzolatti & Sinigaglia 2008). Intégrer le fonctionnement cérébral permettant à l'individu d'entrer en relation avec l'Autre nous conduirait ainsi en tant qu'enseignants de langues à avoir une nouvelle approche de l'interaction.

Il s'agit bien en effet de savoir comment concevoir l'autre dans la relation interculturelle comme dans toute interaction et surtout comment aider l'apprenant à parvenir à cette conscience. C'est par la capacité d'empathie que l'apprenant peut y parvenir. Cela va également amener l'apprenant à un questionnement sur sa propre identité comme l'affirme Abdallah-Preteille (1996 : 109) :

*« Le discours interculturel, en portant l'interrogation sur les interactions entre Moi et Autrui, induit, implique un questionnement autant sur l'objet de l'observation que sur l'observateur lui-même ».*

Le problème reste de savoir comment favoriser les capacités d'empathie par l'éducation interculturelle et de se demander si la capacité d'empathie peut-être enseignée (Guntersorfer et Golubeva, 2018). Davis (1990 : 707) affirme au niveau théorique que cet enseignement est impossible :

*« the act of empathizing cannot be taught. According to Edith Stein, a German phenomenologist, empathy can be facilitated. It also can be interrupted and blocked, but it cannot be forced to occur. What makes empathy unique, according to Stein, is that it happens to us; it is indirectly given to us, "nonprimordially." When empathy occurs, we find ourselves experiencing it, rather than*

*directly causing it to happen. This is the characteristic that makes the act of empathy unteachable. »*

Cependant Riess (2017) va à l'encontre de cette théorie en affirmant que l'empathie devrait être considérée comme un attribut principalement cognitif plutôt que comme un trait de personnalité. D'après ses travaux, l'empathie serait une compétence humaine mouvante et qui pourrait être enseignée. Quoi qu'il en soit il semble important que l'éducation interculturelle intègre une réflexion sur le rôle que joue l'empathie dans le fonctionnement émotionnel et dans l'interaction (Guntersdorfer et Golubeva, 2018).

La réflexivité peut justement permettre à l'apprenant, comme nous le verrons par la suite, d'avoir cette observation sur les réactions d'autrui mais aussi sur ses propres émotions et de comprendre ce qui s'est passé dans l'interaction. Le concept d'interaction est bien central. Comme le souligne Abdallah-Preteille (1996) la relation à l'autre est au centre de tout. La rencontre interculturelle est avant tout une rencontre avec un individu plutôt qu'une rencontre avec une culture (Abdallah-Preteille, 1996). Donc, plus qu'à une connaissance des différences culturelles, c'est à une analyse des situations qu'il convient d'être formé. L'essentiel est de prendre conscience de la diversité et de la variation, puis de chercher à voir, à écouter, à observer, à être attentif à autrui. La vigilance, l'ouverture ne peuvent se réduire à une information sur l'Autre. Par la théorie de l'esprit et la théorie de simulation que nous avons vues plus haut, on pourra expliquer au niveau du fonctionnement du cerveau une ouverture à l'autre et une attitude empathique pour autrui (Cyrulnik, 2000).

La réflexivité sur l'expérience vécue et l'expression des émotions ressenties lors de l'apprentissage expérientiel semblent être une piste intéressante comme nous allons le voir dans les chapitres suivants

#### **1.4. L'apprentissage expérientiel**

L'apprentissage expérientiel est le fondement de l'organisation de notre module de préparation à la mobilité. Rogers (1972) parle pour la première fois du concept d'apprentissage expérientiel. Le seul apprentissage qui puisse véritablement influencer un individu est celui qu'il fait en faisant des découvertes par lui-même et en s'appropriant ces découvertes (Rogers, 1972). Ce type d'apprentissage va impliquer l'initiative et l'engagement personnel de l'apprenant.

De même Kolb (1984), par la création d'un modèle, va montrer que l'expérience joue un rôle central dans la construction d'une base pour les sentiments, la réflexion, la pensée et l'action. Ainsi un processus de transformation va émerger de la réflexion et de l'expérimentation. La théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb pourrait expliquer ce qui se passe durant un séjour à l'étranger pour chaque individu, en particulier au niveau des émotions et de la co-construction d'une identité mouvante. En effet, Barro, Jordan et Roberts (1998) affirment que le séjour à l'étranger permet de créer un lien entre l'expérientiel et l'intellectuel par le biais des émotions. De même, pour Byram (1997) en matière de compétence de communication interculturelle, l'apprentissage sur le terrain permet le développement des compétences en temps réel et particulièrement la compétence d'interaction. Les émotions ressenties lors de cette interaction sur le terrain vont initier l'apprentissage de l'étudiant. Cependant cette expérience sur le terrain doit être reliée à une réflexion et une analyse en classe (Byram, 1997). De même Holliday (2018 : 5) affirme : « *There is an important moral principle here—that what students bring with them is a significant and major resource* ». L'étudiant cependant, peut ne pas être conscient d'avoir toutes ces ressources et c'est à l'enseignant de l'aider à extérioriser cette expérience (Holliday, 2018). Nous nous trouvons ben ici dans le contexte de notre préparation à la mobilité avec la nécessité d'aider l'apprenant à progresser dans l'analyse de l'expérience vécue qui peut être facilitée par la réflexivité comme nous allons le voir ci-dessous.

### **1.5. Réflexivité et expression des émotions**

Il est essentiel de poursuivre une réflexion personnelle pendant l'expérience à l'étranger sinon comme le souligne Byram (1997), l'expérience de l'altérité ne restera qu'une simple expérience et ne se transformera pas en apprentissage d'où la nécessité d'insister dans ce module de préparation sur la réflexion et l'analyse personnelle de l'expérience.

Le mode cognitif réflexif va permettre à l'apprenant de mobiliser ses connaissances et ses expériences pour trouver de nouvelles solutions. Pour Narcy-Combes (2019), cette prise de conscience pour modifier les comportements n'est possible que s'il n'y a ni urgence, ni pression. Cependant comme le souligne l'auteur : « le réflexif est lourd cognitivement et émotionnellement » (Narcy-Combes, 2019 : 359) et la fonction cognitive de l'émotion va souvent être bloquée par la mise en place d'un

mécanisme de défense. L'individu va alors avoir un comportement conditionné pour se protéger de toute déstabilisation (Narcy-Combes, 2019). C'est bien ce que nous cherchons à éviter ici dans notre contexte de préparation à la mobilité. Comme le précise Petitmengin (2006) : « être conscient de sa propre expérience est une expertise qui s'apprend [...]. En prendre conscience et a fortiori la décrire, suppose un travail intérieur, un entraînement particulier ».

Piccardo (2013) prône l'utilisation de formes d'analyse et d'expression plus ouvertes, telles que des récits de vie, qui semblent adaptées à la prise en compte de la complexité et de l'unicité des ressentis et des trajectoires individuelles. Le fait que la classe offre un potentiel pour la réflexion (Byram, 1997) signifie également que l'enseignant a un rôle spécifique à jouer et il devrait y avoir un temps dédié à l'interaction entre apprenants et enseignants pour l'interprétation et la réflexion.

L'utilisation de l'anecdote soit par l'enseignant, soit par les apprenants en cours pourrait être un outil utile pour cette réflexion. Elle participe à la formation d'images mentales. En effet, lorsque ces images sont utilisées de façon appropriée, elles peuvent être un réel moteur dans l'apprentissage parce qu'elles sont reliées à la créativité (Camilleri-Grima, 2002). Il semblerait ainsi que l'anecdote situationnelle, expérientielle ou évènementielle utilisée en cours soit un outil qui allie la sphère cognitive et la sphère affective (Camilleri-Grima, 2002). Dans le contexte d'un cours de préparation à la mobilité ou de communication interculturelle, l'anecdote va permettre à la fois aux apprenants d'utiliser des expériences d'apprentissage passées mais aussi à l'enseignant d'illustrer son discours en utilisant son expérience personnelle. Ces petits faits réels sont mémorisés par les apprenants volontairement ou involontairement, suivant leur sensibilité et leurs émotions au moment de l'évènement et ils vont pouvoir s'en servir pendant le cours. Ecouter des anecdotes en cours peut également être utile et important : les anecdotes racontées par les autres peuvent donner un nouvel éclairage à notre propre expérience. Rogers (1972), à propos de l'écoute déclare : « c'est exactement moi, c'est exactement ce que je ressens ». Celui qui raconte l'anecdote va exprimer des émotions ressenties dans une situation d'apprentissage expérientiel mais celui qui écoute va également ressentir des émotions qu'il a pu déjà ressentir dans une situation similaire.

L'expérience joue donc un rôle central dans la construction des sentiments, de

la réflexion, de la pensée et de l'action et l'anecdote peut permettre la verbalisation de cette expérience.

Le carnet de bord est un autre outil qui permet lui aussi la réflexion et l'expression des émotions. L'idée est que le langage en général et l'écriture en particulier créent les pensées selon Molinié et Bishop (2006). Par l'utilisation du carnet de bord, il s'agit de permettre aux apprenants de prendre le contrôle de leur apprentissage. Il peut également permettre le processus d'autonomisation de l'apprenant (Chateau, Zumbihl, 2010), essentiel dans la préparation à la mobilité.

Le carnet de bord va permettre la réflexion personnelle sur les interactions dans un cadre culturel inconnu, sur l'apprentissage expérientiel personnel, sur les exercices de réflexion faits en cours. Il va être également une base de préparation pour l'évaluation finale du module que nous décrivons plus loin. Il permet à l'étudiant d'y conserver ses pensées, d'y décrire et d'y faire évoluer son projet de mobilité, d'enregistrer ses difficultés et ses progrès. Ainsi le carnet de bord invite à la réflexion et à l'action Il peut être aussi un instrument de motivation, permettant dans ce cas précis de planifier les différentes étapes d'élaboration du projet et d'analyser ses performances. Il génère ainsi pour l'apprenant un sentiment de contrôle personnel sur son apprentissage, un instrument pour une meilleure compréhension de lui-même dans un processus pour parvenir à l'autonomie telle que décrite par Holec (1981) : "*the ability to take charge of one's own learning*". Pour cela, un des éléments clés à favoriser est la réflexion critique. Enfin, le carnet de bord devrait surtout permettre à l'apprenant d'exprimer ses émotions, son ressentiment et ses sentiments qui comme nous l'avons vu sont au centre du développement des compétences d'interaction de l'apprenant et de sa relation à l'Autre. On peut reprocher au carnet de bord de ne pas forcément donner une image exacte du ressenti réel de l'étudiant soit parce que celui-ci l'a rédigé en essayant de répondre aux attentes de l'enseignant, soit parce que l'apprenant ne souhaite pas partager son ressenti avec l'enseignant (Dervin, 2010). Cependant, si l'on considère que l'apprenant est dans un processus d'autonomisation, c'est aussi à l'enseignant d'opérer un « lâcher-prise » et d'avoir une attitude de confiance vis-à-vis de l'apprenant. Dervin (2010) mentionne également les problèmes de validité, d'interprétation et d'objectivité liés au carnet de bord mais comme nous le verrons dans le descriptif du module, le carnet de bord ici ne fait pas l'objet d'une

évaluation, il est plutôt un document support utilisé par l'apprenant et l'enseignant durant l'entretien de fin de semestre.

Nous allons voir dans le paragraphe suivant comment ce cadre théorique sur l'interculturalité et l'expression des émotions dans un contexte d'apprentissage expérientiel nous a permis de créer un dispositif de préparation à la mobilité. L'étude des résultats obtenus dans le cadre d'une analyse de contenu des carnets de bord rédigés par les étudiants qui ont suivi cette préparation devrait également suggérer quelques pistes quant à la validation de notre hypothèse à savoir que l'expression des émotions et du ressenti favorise l'évolution de l'apprenant vers une acquisition de compétences interculturelles ou de compétences d'interactions.

## **2. Description du dispositif de préparation à la mobilité**

Pour Murphy-Lejeune (2002), entrer dans un nouveau monde inconnu lors de la mobilité est comparable à un rite de passage. On s'engage dans un nouveau processus de socialisation qui va s'avérer difficile d'où la nécessité d'une préparation.

Le module de préparation à la mobilité que nous allons décrire ici a été élaboré à l'université de Lorraine pour préparer les étudiants à leur séjour Erasmus dans une université étrangère où les cours seront délivrés en anglais. L'objectif de ce module est de préparer les étudiants pour une expérience d'immersion à l'étranger avec un entraînement linguistique et interculturel.

Le cours a évolué au fil des années. Il concernait au départ uniquement des étudiants du campus Lettres et il a petit à petit concerné, avec la création de l'Université de Lorraine, les étudiants de l'ensemble des campus ce qui a nécessité des modifications pour permettre aux étudiants de travailler en petits groupes d'une vingtaine d'étudiants maximum. Les cours se déroulent en anglais.

Ce module sur 10 semaines comporte 5 séances avec un lecteur natif et 5 séances avec un enseignant d'anglais organisées en alternance une semaine sur deux. Depuis la première phase d'élaboration du module, l'inscription est limitée à un nombre de 20 étudiants pour permettre une meilleure participation à l'oral. Ces 20 étudiants sont divisés en deux groupes. L'enseignant natif, généralement un ou une lectrice étrangère est responsable de la partie linguistique. Différents aspects de la vie de tous les jours tels que le logement, les transports, la participation à des

conversations courantes sont abordés. La partie interculturelle du cours qui doit préparer les étudiants à la rencontre avec l'Autre est proposée par l'enseignant d'anglais. Elle est organisée autour d'interactions portant sur des thèmes généraux tels que :

- ce que les concepts de culture et d'identité signifient pour les étudiants,
- une réflexion sur le « savoir-être » et le « savoir-agir »,
- les malentendus, le verbal et le non-verbal dans l'interaction,
- les spécificités individuelles et les styles individuels d'apprentissage,
- le choc culturel...

Tous ces sujets sont étudiés en anglais au moyen de discussions entre les étudiants et l'enseignant à partir de documents et d'exercices de réflexion qui s'appuient pour une grande part sur l'ouvrage de Utley (2004). L'utilisation de l'anecdote à ce moment du cours va être essentielle. Elle va permettre à l'étudiant d'avoir une réflexion sur son expérience passée, sur les émotions qu'il a ressenties et de partager cette expérience avec les autres étudiants. Il est important que les étudiants réalisent qu'il n'y a pas de réponse juste ou fausse aux exercices de réflexion proposés qui ne sont là que pour permettre l'échange d'expérience. L'objectif est pour les étudiants de partager des impressions et des émotions pour progresser individuellement dans leur démarche d'acquisition de compétences de communication interculturelle. Les exercices proposés portent sur des concepts généraux et non sur des cultures spécifiques nationales ou autres puisqu'il est à noter que le module réunit des étudiants qui vont aller étudier dans des pays très divers et même parfois des étudiants Erasmus étrangers faisant leurs études en France ce qui est un apport supplémentaire pour les interactions en cours.

Il est demandé aux étudiants de rédiger un carnet de bord avec une réflexion individuelle sur le cours. Ce carnet de bord permet également à l'étudiant de planifier l'évolution de son projet et de conserver des informations obtenues lors de ses recherches. Il leur est également demandé d'écrire leurs impressions personnelles dans ce carnet de bord après chaque session ce qui leur permet de garder des notes sur le cours et de les intégrer dans une réflexion individuelle. Ils peuvent ainsi y rajouter

toutes les étapes de construction de leur projet à l'étranger. Ce carnet de bord peut être rédigé en français ou en anglais. La langue choisie sera celle qui leur permettra le mieux d'exprimer leur ressenti et leurs émotions. Le carnet de bord aide également les étudiants à préparer leur entretien d'évaluation final comme nous allons le décrire ci-dessous.

L'évaluation à la fin de la préparation a été construite à partir du modèle décrit par Corbett (2003) et se focalise sur la langue, la réflexion personnelle sur la rencontre interculturelle et l'évolution du projet de l'étudiant pour étudier à l'étranger. L'évaluation prend la forme d'un entretien avec les deux enseignants avec un court jeu de rôle avec l'enseignant natif sur une situation de la vie courante pour évaluer les compétences linguistiques. L'étudiant doit ensuite faire une présentation en anglais devant les deux enseignants. Cette présentation inclut les aspects interculturels discutés en classe et intégrés dans une réflexion personnelle et l'évolution de l'organisation de son séjour à l'étranger.

Dans l'ensemble, ce qui doit être évalué ici est le développement personnel de l'étudiant concernant son projet à l'étranger, ses efforts pour s'améliorer dans sa capacité à communiquer sur un plan linguistique et sa réflexion sur les concepts abordés en cours, plus généralement sa motivation pour préparer son séjour à l'étranger. Il est important également de prendre en considération que l'évolution personnelle de l'étudiant n'est bien sûr en aucun cas aboutie. Il s'agit d'un processus d'apprentissage tout au long de la vie et l'expérience d'immersion à l'étranger jouera aussi un rôle dans cette évolution qui peut intervenir comme le souligne Kramsch (1993) que longtemps après que le séjour ait eu lieu. Considérant l'évaluation des acquisitions des étudiants qui ont suivi ce module, il s'agit plus de comprendre quelles ont été les acquisitions plutôt que de vérifier qu'un certain nombre de points ont été acquis. Il est vrai que l'évaluation d'une telle préparation pose problème (Dervin, 2010) et a déjà été étudiée à maintes reprises sans pour cela parvenir à une solution satisfaisante. Il n'en reste pas moins que l'évaluation ne peut être évitée pour des raisons institutionnelles.

Les résultats qualitatifs obtenus en particulier avec l'analyse de contenu des carnets de bord rédigés par les étudiants des 4 premières promotions vont être présentés ci-dessous.



### **3. Résultats obtenus et évolution du dispositif**

#### **3.1. Analyse des résultats obtenus**

L'objectif de cette étude était au départ de voir si nous trouvions des traces de l'expression d'émotions chez les étudiants assistant à ce cours soit durant le cours soit dans les carnets de bord qu'ils devaient rédiger. Nous étudierons donc ici les résultats obtenus à partir d'une analyse de contenu des carnets de bord rédigés par les étudiants des quatre premières promotions qui ont suivi cette préparation mais aussi dans un premier temps à partir des notes prises par l'enseignant à la suite des interactions entre étudiants et avec l'enseignant en cours. Cette analyse sera qualitative, les cohortes n'étant pas assez importantes au niveau des effectifs pour avoir des résultats quantitatifs significatifs.

Pour l'analyse de contenu des carnets de bord puisque les cohortes ne sont pas très importantes nous avons choisi l'analyse séquentielle. En effet ce type d'analyse étant intensif, Bardin (1977) préconise de travailler sur un matériel restreint ce qui correspond bien à notre contexte d'expérimentation. Nous avons donc décidé de ne garder que 20% de l'ensemble des 58 carnets de bord pour l'analyse séquentielle. Pour ce faire, nous avons retenu de façon aléatoire, un document tous les cinq carnets de bord.

L'analyse séquentielle est un type particulier d'analyse de l'énonciation, elle considère qu'un travail se fait lors de la production de parole ou d'un écrit. Il s'agit d'un processus durant lequel un sens s'élabore, des transformations s'opèrent. La production du discours est étudiée dans son développement. Le discours n'est pas un produit fini mais un moment dans un processus d'élaboration avec parfois aussi des contradictions, des incohérences ou des inachèvements. On essaie ainsi de suivre le cheminement de la pensée, la dynamique et l'enchaînement des séquences (Bardin, 1977). On distingue une nouvelle séquence chaque fois qu'intervient un changement de sujet, lorsque l'auteur passe du "on" au "je" par exemple, ou lorsqu'il change de mode d'expression en passant de la description à l'explication. Le repérage des séquences est toujours facilité par des ruptures dans le discours, par des mots ou groupes de mots assurant la transition d'un sujet à un autre.

Nous avons vu que l'analyse séquentielle met en évidence un processus d'élaboration. Tous les carnets de bord n'ont évidemment pas la même richesse ni la même longueur. Il s'avère donc difficile de faire une présentation synthétique des résultats obtenus, mais nous pouvons tout de même retrouver certaines tendances significatives qui seront décrites plus loin.

Ce module est proposé en tant qu'unité libre deux fois dans l'année à chacun des deux semestres pour permettre aux étudiants de s'y inscrire le plus près possible de la date de départ à l'étranger. Chaque promotion compte en général une quarantaine d'inscrits, ce nombre allant chaque année en augmentant. Sur ces 40 étudiants, une quinzaine d'entre eux suivent régulièrement les cours et passent l'examen qu'ils réussissent généralement.

Les séances d'interactions en cours entre l'enseignant et les apprenants à partir d'exercices de réflexion fondés principalement sur l'ouvrage de Utley (2004), ont été particulièrement riches dans les échanges. Même si les niveaux de langue sont parfois différents, cela n'a gêné en rien la réflexion des étudiants. Par ailleurs, le fait que le nombre d'étudiants soit limité a permis d'instaurer petit à petit une atmosphère de bienveillance et d'écoute dans la classe. Les étudiants ont souvent eu la possibilité d'exprimer des réflexions qui les ont fait avancer dans leur apprentissage comme ils ont pu l'exprimer dans leur carnet de bord que nous verrons plus loin. Les cours étant constitués principalement d'échanges verbaux entre étudiants et enseignant, peu de traces ont été gardées de ces échanges malheureusement si ce n'est quelques notes sur des interactions marquantes. Il est bien sûr impossible même dans le but d'approfondir nos recherches, d'utiliser un matériel vidéo pendant ces séances. Cela ajouterait un stress supplémentaire et ne permettrait pas aux étudiants d'exprimer librement leur ressenti. Par contre, nous pouvons noter ici l'intérêt que peut avoir la rédaction d'un carnet de bord par l'enseignant après chaque séance. Nous donnerons ci-dessous, d'après nos notes de cours, quelques exemples qui montrent combien les expériences passées et les émotions ressenties laissent encore des traces fortes dans l'esprit des étudiants. Ce qui tendrait à corroborer l'hypothèse que l'analyse des émotions ressenties lors d'interactions avec l'Autre peut être extrêmement utile pour l'évolution de l'étudiant dans ses interactions interculturelles futures.

Ainsi cet étudiant qui, à la question posée : « quand vous êtes-vous rendu compte que vous aviez progressé en anglais ? » a répondu à propos de son séjour en Grande Bretagne : « au bout de deux ou trois mois, je me suis rendu compte que lorsqu'ils disaient « oui » cela ne signifiait pas forcément « oui c'est d'accord » mais plutôt « oui je vous ai entendu » ». S'en sont suivis des échanges particulièrement riches entre les étudiants sur les sous-entendus dans les interactions ce qui leur a permis d'exprimer diverses émotions ressenties lors de malentendus avec leur interlocuteur étranger ou non. Ou cette autre étudiante relatant une expérience de stage en Grande-Bretagne et pour qui cette expérience professionnelle s'était très mal passée, s'est exprimé brutalement en disant : « je ne peux pas vous dire que je les ai aimés, non je ne les ai pas aimés... » en parlant des britanniques qu'elle avait rencontrés dans son travail. En échangeant avec un autre étudiant avec une forte capacité d'empathie et ayant eu une expérience très différente, elle a fini par exprimer : « oui pourquoi pas ?... Je pourrais peut-être y retourner un jour... ». Elle s'est rendu compte alors que ses émotions étaient encore extrêmement fortes au souvenir de cette expérience mais qu'il ne s'agissait que d'une situation particulière avec des individus particuliers et que cette situation ne pourrait jamais se reproduire de la même façon, ni avec les mêmes personnes ni dans les mêmes conditions.

On constate dans tous les cas durant l'entretien final d'évaluation, une évolution impressionnante des étudiants à la fois au niveau des compétences linguistiques bien sûr mais également dans leur capacité à analyser leur expérience passée et les émotions ressenties et le potentiel que cette analyse représente pour leurs futures interactions.

Concernant l'aspect interculturel, dans un premier temps, certains qui n'avaient pas de réels projets en début de semestre se découvrent une très grande envie de partir et présentent durant l'entretien des projets très construits. Un grand nombre d'étudiants font preuve d'une très grande réflexion personnelle sur ce qui s'est passé en cours en lien avec leur expérience individuelle et comment cela va les aider durant le séjour. Ils ont réellement pris conscience de certains aspects de l'expérience future à l'étranger auxquels ils n'avaient pas pensé précédemment. Pour certains étudiants qui avaient déjà eu une expérience à l'étranger, ce cours a agi en tant que réflexion

post-séjour et leur a permis de faire le point sur ce qui s'était passé précédemment et donc de profiter de cette première expérience pour le prochain séjour.

Le carnet de bord a souvent été un excellent support pour les enseignants pour relancer la conversation sur certains points précis évoqués par l'apprenant pendant l'entretien final d'évaluation. Il ne fait pas lui-même l'objet d'une évaluation. Il va être un outil pour l'apprenant dans son évolution personnelle mais aussi un outil d'aide à l'évaluation pour l'enseignant.

Nous allons maintenant aborder les résultats qualitatifs obtenus à partir de l'analyse séquentielle de ces carnets de bord. Elle permet de faire apparaître certaines tendances très fortes que nous retrouvons dans de nombreux récits des étudiants. Pour une meilleure lisibilité des résultats, nous avons regroupé les thèmes abordés de façon récurrente dans les carnets de bord étudiés.

La question de recherche au départ de cette analyse était de savoir si l'on pouvait retrouver des traces d'émotions dans les carnets de bord.

Un très petit nombre de carnets de bord fait apparaître de façon très explicite l'expression d'émotions et de ressentis dans l'apprentissage : « ça me fait peur mais c'est excitant » ; « l'Irlande parle irlandais, gros coup de stress... L'Irlande me fascine, même avant que je me renseigne je fantasmais déjà sur ce pays. » ; « j'ai peur de quitter ma vie ici et de ne pas la retrouver, beaucoup de choses changent en un an, est-ce que mes amis seront toujours là, on aura encore des choses à se dire ? » ; « arriver dans un lieu inconnu me terrifie et toutes les démarches à faire seule sur place ». Ormis ces exemples particulièrement explicites, l'expression des émotions en règle générale dans les 11 carnets de bord analysés est beaucoup plus implicite comme nous allons le voir.

Nous retrouvons tout d'abord l'importance des échanges avec les autres étudiants et avec les enseignants qui est exprimée de façon très forte et récurrente : « Nous avons partagé avec l'enseignant et avec les autres étudiants pourquoi nous avons choisi ce module. J'ai pu connaître les destinations et les projets de tous. C'était sympa je vois qu'il y a pas mal d'étudiants qui veulent voyager et que les destinations sont très variées » ; « Cela m'a permis d'avoir une approche de l'anglais autre que celle des cours traditionnels où il n'y a pas forcément beaucoup la possibilité de

dialoguer. Le fait de dialoguer sur des sujets en rapport avec la culture, d'échanger nos idées, points de vue » ; « Il y a également le fait de parler tout au long des séances pour en quelque sorte se réhabituer à la pratique de la langue ». On peut sentir dans ces deux derniers extraits que les étudiants se sont sentis rassurés sur leur niveau d'anglais. Ils expriment de façon implicite une certaine inquiétude.

Cette idée d'échanges apparaît plusieurs fois également pour mettre en évidence l'importance d'une certaine co-construction de soi par l'interaction avec les autres étudiants et l'enseignant : « exercices intéressants car ils nous ont permis de comparer notre vision sur cette fameuse notion de culture, ce fut enrichissant car chacun avait différentes expériences qui lui permettait d'interpréter autrement ce concept très vaste.... » ; « Ce qui était intéressant dans cette séance est que chacun avait son point de vue sur le mot culture.... On a parlé aussi de comment s'adapter dans une nouvelle culture. On a donc échangé sur nos différentes adaptations, ce qui peut choquer quand on arrive à l'étranger... Le cours m'a bien aidée car il m'a préparée à partir en étant totalement autonome. » ; « The positive in this class is that we could talk, exchange our points of view, share our experience. Besides the teacher supported us in all our actions and even encouraged us. ». Le pronom « nous » est répété très nettement dans ces extraits, ce qui pourrait mettre en avant le principe de la co-construction.

Ainsi, la rencontre interculturelle avec l'autre se passe déjà dans la salle de cours comme le dit un étudiant : « j'ai apprécié l'ambiance générale de ces deux heures hebdomadaires en compagnie de ce groupe. A une plus petite échelle que les expériences que l'on peut vivre en s'aventurant en terre inconnue, ce fut aussi de rencontres qu'il s'agissait, ce que je trouve toujours des plus enrichissant. ». Ici aussi il est très fréquent que les étudiants utilisent le terme de « rassuré » ce qui indique bien de façon implicite l'existence d'un certain ressenti voire même d'une inquiétude qui a été apaisée pendant le cours : « Les présentations individuelles nous ont tous mis à l'aise. Personnellement j'ai été rassurée de voir que je ne suis pas la seule à avoir certaines difficultés. J'ai eu le sentiment de partager un même objectif avec chacun : apprendre à parler... La séance s'est déroulée dans une ambiance assez détendue où chacun avait le droit de dire ce qu'il pense savoir sur les autres... ». Dans un autre extrait, la répétition du mot « chacun » montre bien l'importance de l'évolution

personnelle de chaque étudiant et donc la co-construction du soi par les échanges avec les autres : « Ce que j'apprécie vraiment dans ce cours c'est la communication, chacun peut s'exprimer librement sans crainte d'être jugé, chacun donne son opinion, chacun anime à sa façon le cours.... Chacun ayant sa propre définition, ces exercices m'ont permis de m'ouvrir davantage l'esprit. ».

Ce qui est mis en avant de façon répétée est aussi l'ambiance agréable du cours qui facilite la prise de parole et l'expression des opinions et qui d'une certaine façon contribue à l'apaisement des émotions. Ceci est exprimé de façon implicite encore dans les extraits suivants : « L'ambiance dans ce cours m'a paru très agréable et j'espère pouvoir échanger plus dans les prochains cours... » ; « le fait que l'on est censé parler en anglais est réellement agréable et important à mon sens. L'aspect sympathique du cours est important aussi pour donner envie d'aller suivre le cours régulièrement » ; « nous avons tout de suite été mis dans une ambiance conviviale qui se prêtait au dialogue. Je suis contente que nous parlions en anglais, car cela permet de s'entraîner à avoir un débit fluide et d'être efficace » ; « The positive and interesting point was that we could talk freely about it with the other students. ». Nous retrouvons bien ici l'expression implicite d'un ressenti de bien-être. Les étudiants se sentent rassurés.

En effet ce sentiment d'inquiétude peut être retrouvé dans de nombreux carnets de bord. C'est bien une émotion qui a été exprimée de façon explicite pendant le cours et qui est analysée ici ou parfois même exprimée aussi de façon tout à fait explicite comme ici : « indeed it is not so simple to arrive in a new country where you don't know anybody, where you have to use an unusual language or where you have to adapt yourself to another culture. » ; « je pense que le but de la séance était de nous projeter dans les situations futures, si tous les projets d'études aboutissent, on sera amenés à surmonter beaucoup plus que le problème de la langue qui nous préoccupe aujourd'hui. Pour certains ça prend plus ou moins de temps. L'important c'est d'être préparé à cet éventuel choc des cultures. » ; « lors de la première séance, je ne savais pas vraiment à quoi m'attendre en venant à ce cours. ». Le cours semble bien rassurer les étudiants sur leurs inquiétudes : « ce cours m'a permis d'anticiper mes besoins à venir une fois à l'étranger, de me préparer à une situation qui aurait alors pu me prendre au dépourvu. Grâce à celui-ci, j'ai réussi à m'ouvrir encore un peu plus au monde, à oser mettre en doute ce que je connais et à accepter certaines réponses. »

D'une manière générale, le cours a permis aux étudiants d'avoir une réflexion sur eux-mêmes : « la partie sur les caractéristiques individuelles était une introspection intéressante. Il est indispensable de se connaître soi-même pour comprendre l'autre. » ; « j'ai effectué un travail personnel visant à mieux me connaître pour mieux appréhender mon séjour, pour savoir ce qui pourrait me déranger une fois sur place. » ; « Le choc culturel est quelque chose à laquelle je n'avais pas pensé auparavant et je n'y ai jamais été réellement confrontée. La définition du choc culturel, les symptômes et l'importance de se connaître pour gérer au mieux ce choc. J'ai appris ce qu'est réellement le choc culturel et qu'il faut s'y préparer... » ; « le fait aussi de se poser les questions de manière plus profonde permet de comprendre pourquoi on a réagi de telle manière lors de voyages antérieurs et comment faire face au *culture shock* inhérent au voyage de longue durée à l'étranger ».

Nous pouvons aussi retrouver de façon assez fréquente des réflexions sur le cours qui montrent de façon implicite des émotions ou des ressentis : « Ce cours m'a encore plus donné envie de poursuivre mon projet. Je me suis sentie accompagnée en quelque sorte. ». L'étudiant exprime bien ici un ressenti et le cours a été là pour apaiser son inquiétude. En fait les carnets de bord n'expriment que rarement les émotions ressenties mais très souvent ils les analysent et les expriment de façon implicite : « Nous avons pu prendre du recul quant à l'importance de l'aspect linguistique pour un séjour à l'étranger. En effet, étant auparavant un peu inquiète quant à mon niveau d'anglais, je me suis vite rendu compte que même sans un très bon niveau d'anglais on pouvait s'en sortir. Je me suis également rendu compte qu'il ne suffisait pas de maîtriser parfaitement l'anglais pour comprendre chaque personne. Chacun a son propre accent, il faut s'adapter une fois sur place... ». L'étudiant analyse bien ici l'émotion qu'il a ressentie pendant le cours. Les émotions qui vont apparaître chez les étudiants pendant le cours sont essentielles et c'est le carnet de bord qui va permettre de les exprimer même de façon implicite et surtout de les analyser : « ça nous a permis d'exprimer les différents ressentiments que l'on peut ressentir lorsqu'on se retrouve loin de chez soi, ainsi que ceux ressentis lorsque l'on rentre chez nous après de telles expériences. Le fait est que je suis déjà parti pour un séjour à l'étranger et cela m'a rappelé les difficultés auxquelles j'ai été confronté.... Il y a également le fait de parler tout au long des séances pour en quelque sorte se réhabituer à la pratique de la langue. ».

Nous constatons donc que même si les carnets de bord n'expriment pas toujours explicitement les émotions des étudiants, ils permettent cependant de manière implicite d'analyser ces émotions qui seront apparues soit pendant une expérience à l'étranger soit pendant le cours lui-même durant lequel même parfois une émotion antérieure aura été réactivée. Ils indiquent aussi que parfois le cours aura contribué à apaiser certaines de ces émotions souvent engendrées par l'inquiétude et la peur de l'inconnu.

L'analyse que nous présentons ici n'est bien sûr qu'une première étape dans notre recherche et ne permet pas de valider l'hypothèse que l'expression des émotions par la réflexivité puisse faire évoluer l'apprenant dans son acquisition de compétences interculturelles. Nous pouvons cependant dire que des traces d'émotions et d'analyse de la part des étudiants peuvent être retrouvées dans les outils mis en place dans ce module de préparation à la mobilité. Ainsi il semblerait bien que ce dispositif pourrait favoriser l'expression des émotions des apprenants et permettre chez eux une évolution dans la compréhension du concept d'interculturalité.

### **3.2. Évolution du dispositif**

Pour des raisons institutionnelles, ce dispositif ne peut plus malheureusement exister sous cette forme. Il s'agissait auparavant d'une unité libre que les étudiants qui souhaitaient suivre un programme Erasmus en particulier pouvaient choisir. Ce module avait un succès grandissant et devait s'élargir à d'autres langues mais avec le rapprochement des universités de Lorraine et donc un changement de maquette, l'unité libre a pris la forme exclusive d'un cours magistral qui ne correspond plus à une organisation en petits groupes. Il s'agit maintenant de faire évoluer ce module sous une autre forme qui correspondra à une nouvelle évolution de l'enseignement LANSAD à l'université de Lorraine. Il devrait être possible de garder un enseignement en petits groupes pour préserver cette possibilité d'expression des émotions en créant des ateliers qui pourraient s'intégrer dans un dispositif d'apprentissage en auto-direction. L'autonomie de l'apprenant, processus essentiel en matière de compétences interculturelles (Sercu, 2002), est bien ici aussi au centre de notre réflexion sur l'évolution personnelle de l'apprenant.



## **Conclusion**

L'objectif de cette réflexion était dans un premier temps, par une réflexion théorique, de montrer comment une explication neurobiologique du mécanisme des émotions peut éclairer d'un jour nouveau une nouvelle conception de la compétence interculturelle avec le processus de co-construction de l'individu dans l'interaction. Il semblerait bien que le ressenti des émotions dans l'expérience d'interaction mais surtout l'analyse de ces émotions puissent être favorisés par la réflexivité permettant ainsi le développement de la compétence ou des compétences de communication interculturelle. Les explications neurobiologiques du mécanisme des émotions tendraient à corroborer l'évolution récente de la définition de la compétence interculturelle en tant que mécanisme de co-construction de soi et des autres dans le processus d'interaction. Dans un deuxième temps, nous avons vu comment ces mécanismes peuvent inspirer les enseignants de langue dans leur approche de la sensibilisation de l'apprenant à la compétence de communication interculturelle avec la description d'un module de préparation au séjour à l'étranger dans lequel l'expression des émotions est primordiale. Les premiers résultats qualitatifs présentés ici laissent entrevoir des perspectives quant à la validation de l'hypothèse que l'expression des émotions et leur analyse pourrait permettre une évolution de l'apprenant en matière de compétences interculturelles. La mise en place d'un nouveau module dans un autre contexte devrait permettre de poursuivre cette réflexion et de valider cette hypothèse.

## Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 4(144), 407-425. Récupéré du site de la revue : [www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm](http://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm).
- Baena R. (éd.) (2006), *Transculturating Auto/biography: Forms of Life Writing*. New York: Routledge.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2001.
- Barro, A., Jordan, S. & Roberts, C. (1998). Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. In: Byram, M. & Fleming, M. (éds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge: Cambridge University Press, 76-97.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camilleri-Grima, A. (2002). *Comme c'est bizarre ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Strasbourg : Editions du conseil de l'Europe.
- Changeux, J.-P. (2002). Le cerveau : de la biologie moléculaire aux science cognitives. In : Michaud, Y. (dir.), *Le cerveau, le langage, le sens*, Paris : Poches Odile Jacob. Coll. Université de Tous les Savoirs, 401-414.
- Chateau, A. et Zumbihl, H. (2011). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Alsic*, 13. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/alsic/1392> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.1392>.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters. 2003.
- Cyrulnik, B. (2000). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*, Paris : Poches Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes*, Paris : Poches Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi*. Paris : Editions Odile Jacob.

- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison, joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2010). *L'autre moi-même, Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob, 2e édition.
- Davis, C.M. (1990). What is empathy, and can empathy be taught? *Physical Therapy*, 70(11), 701-711.
- Deardorff, D. K., (2006), Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Dervin, F. (2009), Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des *sujets*. *Synergies Roumanie*, 4, 165-178.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. *New approaches to assessment in higher education*, 5, 155–172.
- Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles*. L'Harmattan.
- Guntersdorfer, I. et Golubeva, I. (2018). Emotional Intelligence and Intercultural Competence: Theoretical Questions and Pedagogical Possibilities. *Intercultural Communication Education*, 1(2), 54-63.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (2018). Designing a course in Intercultural Education. *Intercultural Communication Education*, 1(1), 4-11
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Jeannerod, M. (2002). *La nature de l'esprit*, Paris : Editions Odile Jacob.
- Ledoux, J. (2002). *Neurobiologie de la personnalité*, Paris : Odile Jacob.
- Machart, R. et Chin, S. Z. (2014). Enseigner la culture de l'autre : la tentation culturaliste. *Multilinguales*, 3, 21-36.
- Molinié, M. et Bishop, M-F. (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.

- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. London: Routledge.
- Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, 43, 85-92.
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : La face cachée des émotions. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* 48, 17–36.
- Puozzo Capron, I. et Piccardo, E. (2013). Au commencement était l'émotion : Introduction, *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 5–16.
- Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of Patient Experience*, 4(2), 74-77.
- Rizzolati, G. et Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*, Paris : Editions Odile Jacob.
- Rogers, C. R. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Bordas.
- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. In *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61-74.
- Trémion, V. et Dervin, F. (2018). De Cultura aux MOOCs de communication interculturelle : quelles opportunités pour la formation interculturelle à distance? *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 33(1). URL : <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/1048/1704>.
- Utley, D. (2004). (3rd Ed. 2007). *Intercultural Resource Pack, Intercultural Communication Resources for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varela, F. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- White, B. (2018). Interculturalité, *Anthropen*. DOI: <https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.082>.
- Zumbihl, H. (2004). *Anglais de spécialité et acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire*, Thèse de Doctorat, Université de Nantes.
- Zumbihl, H., (2009). Langue de spécialité et compétence interculturelle : pour une approche transdisciplinaire, *Les Cahiers de l'APLIUT*. Vol XXVIII, n°1.