

## **La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI**

Karen Olivia Ragoonaden  
*University of British Columbia Okanagan*

### **Résumé**

Ce projet pilote traite principalement de la compétence interculturelle des étudiants en formation initiale du français langue seconde. Douze étudiants ont répondu au questionnaire de l'IDI (inventaire de développement interculturel), un outil méthodologique qui mesure les orientations concernant la différence culturelle. Les profils interculturels, calculés d'après les résultats de l'IDI, servent de toile de fond pour proposer la mise en œuvre des interventions interculturelles selon les paramètres établis par les compétences générales du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Les travaux menés pourraient contribuer à l'élaboration des cours/ateliers en compétence interculturelle, à l'intégration des savoirs socioculturels et à la prise de conscience interculturelle identifiés dans les compétences générales du Cadre européen commun de référence pour les langues dans les cours de formation initiale.

### **Resume**

This pilot study focuses on the intercultural competence of preservice French as a second language (FSL) teachers. The Intercultural Development Index (IDI), a statistically valid tool used to measure intercultural competence, was administered to twelve preservice candidates. These results serve as a basis to discuss the integration of intercultural competencies along the parameters established in the general competencies of the CEFR. This study has the potential to contribute to a growing area of research in the field of intercultural competence in preservice teacher education and explores how sociocultural savors and intercultural awareness, identified by the Common European Framework of Reference for Languages, can be integrated into Teacher Education.

## **La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI**

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, les programmes de langues secondes (L2) au Canada, ayant comme objectifs principaux la compétence communicative en français et l'exploration de différentes cultures francophones, sont amenés à privilégier l'aspect interculturel de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. En raison d'une immigration accrue au cours des deux dernières décennies, la société canadienne fait face à une transformation démographique qui mène vers une société multiculturelle et globalisée. Pour beaucoup d'élèves en milieu urbain, le français est souvent la troisième ou quatrième langue (Statistique Canada, 2006). Les élèves allophones, aussi bien que les élèves anglophones, se présentent en salle de classe prêts à gérer l'ensemble de ces capitaux langagiers et culturels. En vue de soutenir la diversité croissante de cette population scolaire, les instances scolaires et universitaires ont un intérêt pragmatique à intégrer les assises d'une compétence plurilingue et interculturelle, représentative de la population canadienne du XXI<sup>e</sup> siècle, au sein du paradigme éducatif. Dans ce contexte, la formation initiale devient un lieu important de rencontre pour définir les modalités de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences plurilingues et interculturelles des futurs enseignants.

Selon Beaco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Gouillet et Panthier (2010), la compétence plurilingue et interculturelle est définie comme étant :

[...] la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout individu, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langue étrangères vivantes ou classiques). La compétence interculturelle, elle, permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. (p. 6)

La compétence plurilingue et interculturelle s'intéresse, pour ainsi dire, à l'ensemble du répertoire linguistique acquis à la maison, à l'école et dans la société, et aux besoins de communication permettant d'opérer dans des langues et des cultures différentes pour faciliter l'interaction avec l'Autre.

À l'échelle fédérale canadienne, l'importance de répondre aux besoins de la pluralité linguistique et culturelle des citoyens canadiens dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes a été reconnue. Depuis 2006, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) a appuyé l'adoption d'un Cadre de référence commun de langues au Canada (CMEC, 2010; Vandergrift, 2006). Tirant ses sources du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et ayant comme pierres angulaires l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation, la nouveauté de ce cadre de référence réside dans le fait que la description de chaque niveau de langue rejoint aussi les réalités interculturelles des langues vivantes ciblées. Les recommandations et les politiques linguistiques du Cadre européen commun de référence répondent clairement aux réalités démographiques d'un plurilinguisme et d'un pluriculturalisme croissants au sein des pays européens, une situation ayant cours dans la société canadienne actuelle. Dans le but

d'enrayer les méfaits de la xénophobie et du racisme, et de promouvoir une sensibilisation interculturelle, le CECR a identifié, dans le Préambule à la *Recommandation*, les objectifs politiques de ses actions dans le domaine des langues vivantes :

- promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace;
- éviter les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe interactive. (p. 10)

À la lumière des objectifs politiques répondant à la mobilité internationale et aux besoins de collaboration d'une population diversifiée, la typologie proposée par le CECR (compétences générales et langagières) fournit un bon point de départ pour l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes dans un contexte canadien (Vandergrift, 2006). Les compétences générales élaborées dans le chapitre 5 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* identifient explicitement le savoir socioculturel (p. 82), la prise de conscience interculturelle (p. 83) et les aptitudes et savoir-faire interculturels (p. 84) comme étant des visées importantes de l'apprentissage d'une langue vivante. Fondés sur les concepts du savoir, le savoir-faire interculturel, le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle, le CECR facilite la mise en œuvre de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation de la dimension plurilingue et pluriculturelle d'une langue vivante.

Cependant, en dépit de la recommandation du CMEC d'envisager la possibilité d'adopter au Canada le Cadre européen commun de référence pour les langues, les provinces canadiennes ne présentent pas de front commun en ce qui concerne l'élaboration d'un cadre canadien. L'éducation étant au Canada un domaine de compétence provinciale, il incombe à chaque province d'élaborer et d'appliquer des politiques et des recommandations relativement à l'éducation linguistique et multiculturelle. À l'heure actuelle, la Colombie-Britannique est la seule province canadienne qui a intégré les principes du CECR dans un programme d'études développé par le ministère de l'Éducation. Le nouveau programme d'études *Additional Languages Curriculum Elementary-Secondary 2010* en fait mention explicitement et tire ses sources du texte élaboré par le Cadre.

Dans ce contexte de mouvance démographique axée sur un plurilinguisme et un pluriculturalisme prononcés, la présente étude propose d'explorer la compétence interculturelle de douze étudiants en formation initiale et d'observer cette compétence au sein d'une pratique professionnelle. Le parcours proposé permettra à l'étudiant-maître de reconnaître sa compétence interculturelle, de se préparer à assumer son rôle de citoyen dans une société plurielle et, éventuellement, son rôle de médiateur culturel dans un contexte scolaire (Kanouté, Lavoie et Duong, 2004; Moldoveanu et Mujawamariya, 2005). Les travaux menés pourraient contribuer à l'élaboration des politiques linguistiques qui visent l'intégration d'un savoir socioculturel et d'un savoir-faire interculturel, et la prise de conscience interculturelle identifiés dans les compétences générales du Cadre européen commun de référence pour les langues dans des cours de didactique en français langue seconde (FL2).

### Cadre théorique

En cette ère de mondialisation, la communication interculturelle (CI) est devenue une compétence importante à développer. Considérée comme le prolongement logique de la compétence communicative, la CI suppose un discours qui minimise tout conflit, qui encourage une meilleure compréhension des différences culturelles et linguistiques, et qui maximise les relations d'équité entre locuteurs (Beneke, 2000; Fantini, 2000; Lázar, Huber-Kriegler, Lussier, Matei et Peck, 2007). Hammer, Bennett et Wiseman (2003) définissent la compétence interculturelle comme étant l'habileté à fonctionner avec efficacité dans un contexte marqué par les différences culturelles et la capacité de s'adapter, d'accepter et d'interpréter un comportement propre à une culture autre que la sienne. Cette compétence exige des futurs enseignants qu'ils apprennent à interpréter correctement les comportements, les réactions et les signes verbaux et non verbaux des élèves sous leur tutelle, tout en tenant compte des réalités de leur propre culture et de leurs interactions avec l'Autre (Amireault et Lussier, 2008; Lussier, 2004). Cette capacité d'interpréter les gestes et réactions, et de communiquer avec différentes cultures est liée au niveau de compétence interculturelle de l'interlocuteur.

La compétence plurilingue et pluriculturelle vient ajouter une dimension complexe et plus approfondie à la compétence interculturelle en misant sur le répertoire pluriel de langues et de cultures, et des relations qui découlent de ces rapports.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore et Zarate, 2009[2007] : 12)

Cette définition a suscité des modifications importantes dans la conceptualisation des paradigmes de compétence linguistiques et interculturelles. Jusque-là, la prise de conscience interculturelle, la capacité de percevoir, d'observer, d'objectiver et de vivre cette pluralité ne faisaient pas partie intégrante du développement de la compétence à communiquer (linguistique, discursive, stratégique, pragmatique, socioculturelle, actionnelle, interculturelle). La nouveauté de ce concept réside dans l'importance accordée aux conditions culturelles des actes de langage et à la multiplicité des variations intra et interculturelles (Coste, *et al.*, 2009[1997]).

Pour les enseignants de langues vivantes, la reconnaissance des variations linguistiques et culturelles associées aux communautés minoritaires pourrait favoriser la création d'un climat propice à l'apprentissage et ouvert aux différences linguistiques et culturelles. Selon le modèle de *savoirs (savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir s'engager, savoir-être)* élaboré par Byram (1997;2009), la compétence communicative interculturelle exige certaines attitudes, connaissances et aptitudes en plus des compétences linguistique, sociolinguistique et discursive. Ces attitudes ont trait à la curiosité, à l'ouverture d'esprit et à la capacité de voir l'Autre sans porter de jugement. Étant donné que l'école est un espace de rencontre pour la multiplicité linguistique et culturelle de notre

société contemporaine, la classe de français langue seconde pourrait contribuer à garantir l'accès et à susciter le sentiment d'appartenance à la société officiellement bilingue du Canada (Armand et Dagenais, 2005; Armand, Dagenais, Nicollin, 2008; Amireault et Lussier, 2008; Lussier, 1997;2005).

Pour ce faire, la formation initiale devient une étape cruciale dans le développement de la compétence interculturelle, voire pluriculturelle, en misant sur la capacité de négocier les réalités de sa propre culture en interaction avec d'autres, et ce, sous une optique objective et sans préjugés antérieurs. Coste Moore et Zarate (2009[1997]) remarquent que le passage de l'inter au pluriculturel est une progression nuancée. Ils notent que l'interculturel définit « les relations entre deux cultures » (p. 10), tandis que le pluriculturel porte sur le « plus que deux [...] l'intersection de plusieurs cultures » (p. 10). Cependant, les auteurs indiquent que, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures, l'utilisation de l'*inter* renvoie aux processus d'acquisition de la compétence voulue. Ce cheminement comprend la capacité d'interpréter et la capacité de découvrir appuyés par les principes d'une pédagogie critique pour développer une véritable compétence interculturelle. D'après Beneke (2000), la communication interculturelle suppose l'utilisation des codes linguistiques, des systèmes de valeurs et des conceptions du monde significativement différents de sa propre culture. Ainsi, les interventions interculturelles en classe de langues nécessitent une pédagogie critique, de même que des enseignants formés et outillés à la gestion des réalités pluriethniques existantes. C'est dans cette perspective que se situe cette recherche : mener une étude sur la compétence interculturelle des enseignants en formation initiale du français langue seconde (FLS).

Bien qu'il existe de nombreux cadres conceptuels pour évaluer la CI, entre autres, les cadres conceptuels de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation de langues secondes/étrangères (Byram et Zarate, 1994; Byram, 1997;2009; Lussier, 1997;2005; 2007; Sercu, 2004), l'inventaire de développement interculturel (IDI) fondé sur le Modèle de développement de sensibilité interculturelle (MDSI) du Dr Milton Bennett (1986;1993), fournit un bon point de départ, tout en répondant aux critères scientifiques reconnus. Le MDSI, élaboré sur vingt ans d'observation et de recherche, repose sur un cadre théorique qui explore les attitudes, les progressions et les régressions en ce qui concerne la sensibilité culturelle (Greenholtz, 2000;2005). Le modèle théorique identifie deux orientations en matière de différence culturelle : une orientation ethnocentrique et une orientation ethnorelative. Chacune de ces orientations est divisée en trois stades qui représentent soit le développement ou la régression de la sensibilité culturelle. L'orientation ethnocentrique est composée des trois stades : le déni (il n'y a pas de différence culturelle), la défense (contre la différence culturelle) et la minimisation (de la différence culturelle); tandis que les trois stades de l'orientation ethnorelative sont : l'acceptation (une nouvelle manière de voir les différences culturelles), l'adaptation (une nouvelle manière d'agir devant les différences culturelles) et l'intégration (une nouvelle manière d'être). L'IDI, une opérationnalisation empirique des constructions théoriques du modèle de sensibilité interculturelle, fournit une application concrète de celle-ci en produisant le profil interculturel des participants. L'IDI mesure la position réelle de l'individu dans le processus de développement de sensibilité interculturelle et sa position telle qu'il la perçoit. La validité de ce test psychométrique, composé de 50 points ou affirmations, a été réalisée en sélectionnant des déclarations faites pendant des entrevues en profondeur avec des gens d'une variété de cultures. La formulation et le contenu des 50 affirmations de l'IDI reflètent toute une gamme d'opinions concernant les différences

culturelles et représentent les six principaux stades de sensibilité interculturelle. Les énoncés sont divisés comme suit : déni et défense (13 items), défense (9 items), minimisation (9 items), acceptation et adaptation (14 items), intégration (5 items) (Sample, 2011; Westrick, 2004). Les 50 items ont été sélectionnés selon des analyses de facteurs et de fiabilité en corrélation avec d'autres échelles d'évaluation interculturelle et avec des tests de validité selon le sexe, l'âge et le niveau d'études. Ces points ont été codés sur les étapes du Modèle de développement de la sensibilité interculturelle (MDSI) par des experts et comparés avec les *Worldmindness Scale* (Sampsons et Smith, 1957) et le *Intercultural Anxiety Scale* (Hammer et Bennett, 1998; Stephan et Stephan, 1985) (Greenholz, 2000; 2005; Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova et DeJaeghere, 2003). En raison de son fondement théorique, de la validité de ses critères scientifiques et de sa structure développementale, l'IDI est reconnu pour son utilisation dans un contexte éducatif (Landis, Bennett et Bennett, 2004; Bennett et Bennett 2004; King et Baxter Magdola, 2005; Klak et Martin, 2004; Paige, 2004; Straffon, 2001).<sup>1</sup>

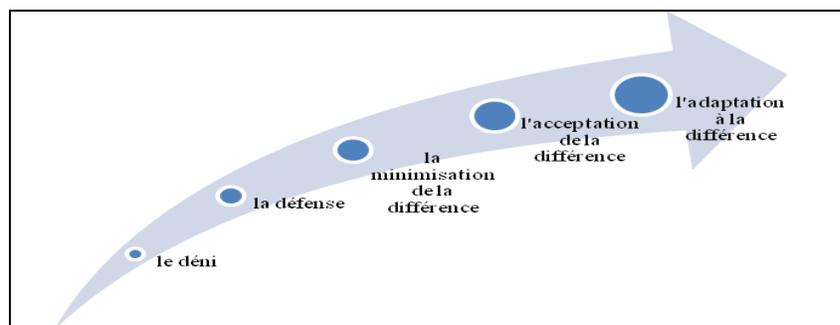
L'Institut de la communication interculturelle, géré par un des concepteurs de l'IDI, le Dr Mitchel Hammer, s'occupe de la compilation des résultats de l'IDI. Marqués sur une échelle Likert de cinq points, les résultats sont présentés sous forme de rapport individuel et de rapport collectif. Dans ces rapports, le profil individuel et le profil collectif de l'étape prédominante de la sensibilité interculturelle sont produits. En outre, les rapports identifient les résultats des orientations déclarées (position telle qu'on la perçoit) et des orientations développementales (position réelle sur l'échelle MDSI) des participants.

Il est à noter que l'IDI est un instrument de propriété industrielle qui peut seulement être utilisé par des individus qui reçoivent la certification de l'Institut interculturel de communication (l'auteure est une administratrice qualifiée de l'IDI). Aucune reproduction du questionnaire n'est permise.

En vue de montrer la nature développementale de l'IDI, le tableau 1 représente les six stades de la sensibilité interculturelle adapté du Modèle de développement de la sensibilité interculturelle par Hammer et Bennett (1998).

Tableau 1

L'inventaire du développement interculturel (IDI) adapté par Hammer et Bennett (1998) du Modèle de développement de la sensibilité interculturelle (MDSI) de Bennett (1986;1993)



<sup>1</sup> Pour de plus amples renseignements au sujet des précisions de la validité et de la fiabilité de l'IDI, veuillez consulter le document *Summary Statistics of the Development of the IDI v3* (2007; 2009).

## Méthodologie

### Étudiants en formation initiale

À la suite d'une présentation formelle dans un cours de méthodologie du français langue seconde, la totalité des étudiants destinés à l'enseignement du FL2 (immersion française et français de base) se sont portés volontaire pour répondre au questionnaire de l'IDI. L'échantillon était composé de douze participants, huit femmes (66 %) et quatre hommes (33 %). Parmi les participants, deux étudiants (17 %) sont des immigrants (de la France et de l'Angleterre) et dix (83 %) sont natifs du Canada. La moyenne d'âge des participants se situe entre 20 ans et 30 ans (75 %), deux étudiants (un homme et une femme) sont dans la trentaine (17 %) et une étudiante, dans la quarantaine (8 %). En ce qui concerne le nombre d'années passées outre-mer, quatre participants (33 %) n'ont jamais voyagé à l'extérieur du Canada, trois étudiants (25 %) ont passé de trois à six mois hors du pays, trois étudiants (25 %) ont passé de une à deux années à l'étranger et deux étudiants (16 %) ont passé dix ans à l'extérieur du Canada.

L'évaluation de la compétence en communication interculturelle des étudiants était faite dans le courant de leur formation initiale avant le début des stages pédagogiques. Lors de l'envoi électronique du questionnaire aux participants, une invitation à participer à la seconde phase de recherche, une entrevue individuelle à la fin du stage pédagogique, a été lancée. Ainsi trois participants (deux femmes et un homme) ayant préalablement répondu au questionnaire écrit se sont portés volontaires pour passer l'entrevue individuelle vers la fin de leur scolarité. Les entrevues, sous forme semi-formelle, ont été faites dans les écoles où les étudiants poursuivaient leur stage pédagogique. Selon Patton (1990), l'entrevue semi-formelle permet au chercheur de poser des questions sur des thèmes bien précis, mais avec une certaine flexibilité sur les plans de la syntaxe et de l'ordre des questions. Ainsi, si l'entrevue semi-formelle se prête bien à une collecte de données systématiques, elle permet aussi au chercheur de prendre connaissance des distinctions, des ressemblances et de la grande variété entre les réponses provenant des étudiants qui ont participé à l'entrevue.

### Résultats

Cette section aborde les résultats du questionnaire de l'IDI et les résultats des entretiens avec trois étudiants. Les tableaux présentés ont été réalisés en compilant les données du questionnaire de l'IDI. Les douze questionnaires ont été remplis en ligne sur le site Web de l'Institut de la communication interculturelle ([www.intercultural.org](http://www.intercultural.org)). Les données ont été sauvegardées dans une banque de données sous le nom du chercheur (0670-XXXX), et les résultats étaient disponibles dans un délai de deux semaines. L'Institut de la communication interculturelle, sous la tutelle du Dr Hammer, s'occupe de la compilation des données et de la rédaction de rapports. Ces rapports détaillés offrent des renseignements précis au sujet du cadre théorique de l'IDI, de l'interprétation des résultats, des tableaux et des textes qui expliquent les orientations déclarées (position telle qu'on la perçoit) et les orientations développementales (position réelle de l'individu). Pour faire le calcul du score de l'IDI, les résultats sont mesurés sur une échelle de 55-145 points. Un score inférieur à 85 indique Déni/Défense, un score entre 85-114.99 indique Minimisation et un score supérieur à 115 indique Acceptation/Adaptation. Une analyse plus précise des scores associés à chaque stade de sensibilité interculturelle permet d'identifier les orientations déclarées et les orientations développementales du participant. Par exemple, chacun des stades du continuum de l'IDI est évalué sur une échelle de 5 points; 5 indiquant le plus haut niveau de résolution. Les scores au-dessous de 4 sont indicatifs d'un manque de résolution

relativement à ce niveau de sensibilité interculturelle (Greenholz, 2000; 2005; Hammer, Bennett et Wiseman, 2003; Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova et DeJaeghere, 2003; Sample, 2011; Westrick, 2004).

Les tableaux qui suivent décrivent le profil interculturel des participants selon les résultats de l'IDI. Le tableau 2 présente les orientations déclarées (la position telle qu'on la perçoit) des participants.

Tableau 2

Orientations déclarées des participants selon les résultats de l'IDI (n = 12)

Déni	Défense	Minimisation	Acceptation	Adaptation
55	70	85-114	115	130-145
		111,47	115,20	133,61
			116,65	
			117,87	
			118,87	
			121,08	
			123,00	
			126,90	
			123,66	
			128,85	
			128,87	

D'après les résultats du tableau 2, nous pouvons déterminer les orientations déclarées des participants. Dix des douze participants (83 %) se situent au stade 5 du continuum du MDSI : l'acceptation de la différence. Les gens qui sont au stade de l'acceptation cherchent à explorer les différences et ne les perçoivent plus comme étant menaçantes. Ils acceptent le fait que des gens puissent avoir des cadres de référence culturelle différents des leurs. On leur reconnaît une volonté réelle de s'informer, et non pas de confirmer des préjugés. Le stade de l'acceptation souligne une ouverture dans sa vision des différences culturelles. Le niveau de sensibilité interculturelle d'un participant (8 %) se situe au stade de l'adaptation. Au stade de l'adaptation, la personne est en mesure d'avoir une perspective éclairée sur une autre culture et de fonctionner normalement au sein de cette culture différente. L'adaptation et l'appréciation des différences culturelles permettent de supprimer les barrières culturelles pour développer de solides aptitudes en matière de communication interculturelle. Une personne (8 %) se situe au stade de la minimisation. Au stade de la minimisation, les différences culturelles sont reconnues et tolérées jusqu'à un certain point. Cependant, la perception de supériorité culturelle est toujours présente.

Le tableau 3 décrit les orientations développementales (la position réelle sur le MDSI) des participants.

Tableau 3  
Orientations développementales des participants selon les résultats de l'IDI (n = 12)

Déni	Défense	Minimisation	Acceptation	Adaptation
55	70	85-114	115	130-145
66,05	79,41	84,83	121,22	
	73,33	95,62		
	79,47	106,75		
		101,71		
		102,82		
		100,39		
		113,83		

Les résultats qui décrivent les orientations développementales montrent que 25 % des étudiants (n = 3) en formation initiale se situent au stade de la défense. Ce deuxième stade représente une perception assez forte des différences pour qu'elles soient considérées comme étant menaçantes. Bien que la personne reconnaisse l'existence des différences culturelles, elle aura tendance à les considérer de manière négative. Une autre forme du stade de défense est le postulat de supériorité culturelle. Plutôt que de dénigrer une culture, on présume simplement que sa propre culture est supérieure et que ce qui est différent relève d'un statut inférieur. C'est un stade où l'insécurité devant les différences est grande. Un étudiant (8 %) se situe au stade 1, le déni. Le déni représente le plus bas degré d'ouverture aux différences culturelles. À ce stade, la personne ignore les différences culturelles ou bien les perçoit à un degré très général. On observe un manque évident de reconnaissance de la différence. Une bonne communication interculturelle exige qu'on soit conscient des différences et qu'on les respecte. Une personne en situation de déni sera complètement insensible aux tabous culturels, aux attentes, aux valeurs familiales et aux modes de communication qui diffèrent des siens. Cette position représente l'ultime ethnocentrisme, où la propre vision du monde que l'on a n'est jamais remise en question et est posée comme étant centrale et supérieure (Bennett et Hammer, 1998). Sept participants (59 %) se situent au stade de la minimisation. À ce stade, on évite les stéréotypes et on peut saisir les différences culturelles et linguistiques. Cependant, la personne minimise les différences d'autrui et croit que tout le monde partage son idéal, ses buts et ses valeurs. Elle prend pour acquis que tout le monde se réfère au même modèle de valeurs. Une personne se situe au stade de l'acceptation. À ce stade, la personne juge important de percevoir les différences culturelles pour comprendre et améliorer les échanges avec les personnes provenant d'autres cultures. On observe une connaissance de sa propre culture et une absence de notions de supériorité envers d'autres idées et coutumes. Ce passage est marqué par une nouvelle manière de voir les cultures selon un prisme impartial.

### Les entretiens

Pour vérifier le degré de cohérence entre les résultats du questionnaire de l'IDI et le comportement réel des participants, des entrevues semi-formelles ont été faites avec trois étudiants : Catherine, immigrante de la France 30-40 ans; Marie, Canadienne française 20-30 ans et Justin, Canadien 20-30 ans. Les entrevues ont été faites vers la fin du stage pédagogique et portaient sur les deux questions suivantes :

- Q1. Avez-vous reçu une formation interculturelle au courant de vos études?  
 Q2. Est-ce que votre résultat de l'IDI est représentatif de votre compétence en communication interculturelle? Pourquoi ?

Selon les réponses obtenues, les trois étudiants ont indiqué qu'ils n'avaient pas reçu de formation en matière interculturelle durant leurs études. Tous ont été quelque peu perturbés par les réponses recueillies du questionnaire de l'IDI.

### **Le cas de Catherine**

Catherine est une femme d'origine française âgée entre 30 ans et 40 ans, résidant au Canada depuis dix ans. Depuis les cinq dernières années, elle poursuit ses études universitaires. Détentrice d'un baccalauréat en littérature et langue française, elle a choisi de faire carrière dans l'enseignement en immersion française. Ouverte aux différentes cultures et trilingue, Catherine a réussi à s'adapter linguistiquement et culturellement aux réalités de l'Ouest canadien. Les résultats de l'IDI indiquent que les orientations déclarées en ce qui concerne la sensibilité interculturelle de Catherine sont supérieures à 130 et qu'elles se situent au stade 5 : l'adaptation. À ce stade, la personne est en mesure d'avoir une perspective éclairée sur une autre culture et de fonctionner normalement au sein de cette culture différente. L'adaptation et l'appréciation des différences culturelles permettent de supprimer les barrières culturelles pour développer de solides aptitudes en matière de communication interculturelle. Cependant, l'analyse des orientations développementales a déterminé que Catherine se situe au stade 4 : l'acceptation. À ce stade, la personne démontre une reconnaissance et une appréciation des différences culturelles d'autrui, mais pas nécessairement la capacité de fonctionner normalement au sein de cette culture. Par exemple, en tant que néo-Canadienne, Catherine a appris à s'adapter aux réalités quotidiennes canadiennes. Cependant, son stage pédagogique a accentué ses lacunes en ce qui a trait aux enjeux relatifs aux pratiques éducatives de ses élèves canadiens.

*J'ai remarqué que mes leçons sont culturellement différentes des réalités vécues par les élèves canadiens.*

Les modifications apportées par Catherine portent sur une leçon thématique sur la tradition de l'épistolaire dans un cours de *Français 10<sup>e</sup>* année, dans une école d'immersion à double voie. En France, il existe une riche culture épistolaire (Montesquieu, Laclos, Rousseau) bien connue des lycéens. Cependant, au Canada, il n'existe pas de référent littéraire comparable. C'est pour cette raison qu'une leçon qui porte sur les traditions épistolaires dans un cours d'immersion française est vouée à l'échec. À la suite d'une réflexion approfondie, Catherine a reconnu la discontinuité culturelle existante entre elle, néo-Canadienne originaire de la France, et ses élèves canadiens issus d'un milieu culturellement et linguistiquement homogène. Lors de l'entrevue, cette stagiaire a fait preuve d'une volonté de réfléchir sur les cadres de référence culturellement différents des siens et de modifier son enseignement en fonction des valeurs et des traditions littéraires canadiennes sans porter de jugement sur ses élèves. L'analyse entreprise par la stagiaire est indicative d'une étape cruciale dans l'élaboration d'une démarche pédagogique interculturelle, voire pluriculturelle. Catherine a accepté le fait que ses élèves peuvent avoir des cadres de référence culturellement différents des siens et a modifié sa préparation de leçons en fonction du contexte de la culture ciblée. Elle possède une volonté réelle de s'informer auprès de ses élèves et de valoriser leurs traditions littéraires.

*Il a fallu que je fasse des modifications importantes au contenu afin de mieux répondre aux réalités culturelles de mes élèves.*

Les expériences vécues dans la salle de classe reflètent la volonté et la capacité de cette stagiaire de reconnaître les cultures différentes et d'y participer. Les démarches entreprises par Catherine posent les assises sous-jacentes d'une pédagogie naissante : la capacité de faire l'expérience de l'altérité culturelle dans la salle de classe, d'analyser cette expérience et de passer à une modification de comportement pédagogique. Cette approche actionnelle de la part de la stagiaire lui a permis de faire un retour sur cette nouvelle expérience et de se questionner sur certains aspects de ses propres valeurs éducatives au regard des réalités éducatives canadiennes. Selon Beaco, *et al.* (2010), cette mobilisation de répertoire de ressources linguistiques et culturelles fait preuve d'une compétence plurilingue et interculturelle.

### **Le cas de Marie**

Marie est une finissante de l'immersion française âgée entre 20 ans et 30 ans. De souche franco-colombienne, elle est très fière de ses antécédents francophones. Cependant, en raison d'une assimilation quasi-complète à la société majoritaire anglophone, elle éprouve des difficultés sur les plans de sa compétence orale et de sa compétence écrite. Elle est consciente de ses lacunes linguistiques et utilise une variété de stratégies pragmatiques pour améliorer sa langue maternelle. Après avoir terminé ses études de premier cycle, elle a quitté sa ville natale pour passer deux ans outre-mer (Europe et Australie). Cette expérience internationale l'a marquée et elle y a souvent fait référence. L'orientation déclarée de Marie se situait au stade 4 de l'IDI : l'acceptation, c'est-à-dire une reconnaissance et une appréciation des différences culturelles d'autrui. En réalité, l'orientation développementale de Marie était inférieure à 115 et se situait au stade 3 : la minimisation. Les gens qui adoptent ce point de vue abordent généralement les situations interculturelles avec l'idée que des règles universelles régissent les interactions humaines. Dans ce contexte, les différences sont minimisées et sont interprétées comme étant des variations sur un thème commun à toutes les cultures. Par exemple, lors de l'entrevue, Marie a remarqué qu'elle avait négligé de considérer les divers modes d'apprentissage et les conceptions variées de l'enseignement existant à l'échelle globale. Elle avait minimisé les difficultés vécues par une étudiante allemande. Durant son stage pédagogique, elle a remarqué qu'une étudiante internationale de l'Allemagne ne participait pas à son cours de français. La stagiaire avait pris pour acquis que l'élève allait s'adapter à la pratique courante de la communication expérientielle privilégiée par le corps enseignant de l'immersion française au Canada. Cependant, lors d'une réflexion critique portée sur sa pratique professionnelle, Marie a commencé à explorer les raisons qui pouvaient expliquer le manque de participation de la jeune allemande et à entrevoir une façon de modifier son enseignement vers une pratique éducative inclusive.

*Oui, maintenant que j'y pense, elle (l'étudiante allemande) a peut-être eu de la difficulté à parler en français devant toute la classe. C'est vrai qu'elle écrit bien, mais l'oral, c'est toute une autre affaire, parler une langue étrangère devant des Canadiens, surtout quand on n'a pas l'habitude de le faire...*

Cette réflexion critique illustre la progression d'une conscientisation interculturelle chez la stagiaire qui confronte les réalités ethnoculturelles minoritaires de l'étudiante

allemande au sein d'une école canadienne. Comme cela a été le cas pour Catherine, l'entretien a suscité chez Marie le désir d'apporter les modifications nécessaires à son enseignement pour mieux répondre aux besoins pédagogiques identifiés. Cette prise de conscience interculturelle effectuée par Marie lui permettra de réviser la perception qu'elle avait de l'étudiante internationale en vue de passer à l'acceptation et à la valorisation des réalités de l'Autre.

Depuis de nombreuses années, la littérature sur la compétence interculturelle désigne les représentations des enseignants comme étant les éléments constitutifs de la CI (Barmeyer, 2004). Jodelet (1989 dans Castellotti et Moore, 2002) définit la représentation sociale comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Marie avait construit sa représentation de l'étudiante allemande selon les réalités communes à son groupe social. Castellotti et Moore (2002) expliquent l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues et la nécessité d'analyser les représentations des enseignants. Cavalli et Coletta (2002) notent, en particulier, le positionnement personnel des enseignants de langue et leur perception des enjeux sociaux, politiques, linguistiques et éducatifs privilégiés dans les différents contextes éducatifs. Étant donné que les approches plurielles des langues et des cultures nécessitent une réflexion sur les langues, les cultures et leur apprentissage, les démarches analytiques qui reposent sur les représentations sociales ont pour objectif de palier les tensions contradictoires entre un besoin d'affirmation identitaire et l'ouverture à l'altérité (Castellotti et Moore, 2002). Dans le cas de Marie, une réflexion sur ses représentations sociales concernant les différences aurait permis de mieux comprendre la nouvelle expérience de l'étudiante allemande et de jouer le rôle de médiateur entre deux groupes culturels (canadien et allemand), et surtout de se questionner sur sa propre conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

### **Le cas de Justin**

Justin est un jeune canadien âgé entre 20 ans et 30 ans, finissant d'un programme de *Core French*. Ne possédant aucune expérience internationale ni interprovinciale, ce jeune homme tranquille et timide a rarement participé aux discussions durant les cours universitaires. Il a effectué son stage pédagogique dans une école culturellement et linguistiquement diversifiée. Selon les résultats préliminaires, Justin a estimé sa compétence interculturelle au stade 4 : l'acceptation. Les résultats de l'IDI ont indiqué que Justin se situait au stade 2 du continuum interculturel : la défense. La défense est un stade où l'insécurité devant les différences est très grande. Le postulat de supériorité s'impose et les variations sur ce thème commun sont considérées comme étant menaçantes. En effet, Justin a indiqué qu'il se sentait mal à l'aise lorsque ses étudiants utilisaient leur langue maternelle avec leurs amis (allemand, pendjabi).

*Je n'aimais pas ça quand ils parlaient une autre langue. Peut-être ils parlaient de moi.*

*Je ne sais pas. Je ne savais pas ce qu'ils disaient.*

Il percevait des différences culturelles et linguistiques d'une manière négative. Selon les stades de niveaux interculturels, Justin n'avait pas développé la capacité de négocier les réalités de la culture de l'Autre sous une optique objective et sans préjugés antérieurs. La reconnaissance et l'appréciation des différences culturelles et linguistiques

présentes chez ses élèves aurait pu apaiser les craintes de Justin. Ce stagiaire est représentatif d'un étudiant démuné d'expériences interculturelles qui pourrait bénéficier d'une intervention en éducation interculturelle durant la formation initiale. Des stratégies pédagogiques ancrées dans la réalité quotidienne des participants pourraient outiller les stagiaires qui se situent au niveau de la Défense avec les stratégies nécessaires à gérer les malentendus culturels/linguistiques et de favoriser l'exploration des similitudes et l'acceptation des différences de l'Autre. L'analyse de ces représentations pourrait contribuer à une démarche actionnelle servant à faciliter le processus d'acceptation, d'adaptation et d'intégration des différences culturelles. Castellotti et Moore (2002) proposent de tenir compte des représentations dans les langues pour dépasser les stéréotypes et attitudes défensives à l'égard de l'altérité.

Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer. [...] le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés. (Castellotti et Moore, 2002, p. 9)

Selon Puren (2010), la problématique interculturelle réside dans la maîtrise des représentations grâce à une distance critique par rapport à sa propre culture, au respect des cultures différentes et à l'attention portée aux contacts entre cultures. Les représentations reflètent la construction identitaire, la construction des connaissances et le rapport entre soi et les autres. Ainsi, dans le cas de Justin, le processus d'affirmation identitaire pourrait devenir une étape importante pour enrayer les méfaits du stade de la défense. À partir du moment où Justin reconnaît sa valeur dans sa propre communauté, il peut, en théorie, procéder à l'étape suivante de développement interculturelle : l'acceptation des différences linguistiques et culturelles caractérisée par une ouverture à l'altérité.

Les résultats de l'IDI et les entretiens avec trois participants ont relevé des problématiques interculturelles présentes dans les pratiques éducatives des douze étudiants en formation initiale. Étant donné que les trois entretiens ont confirmé l'absence des interventions interculturelles, une formation développementale portant sur la diversité linguistique et culturelle dans les écoles aurait pu être bénéfique pour les douze stagiaires et les appuyer dans leurs démarches professionnelles. Comme Beaco, *et al.* (2010), Castellotti et Moore (2002), et Puren (2010), Bennett (1993) nous met en garde contre une attitude où les différences culturelles sont rejetées ou minimisées pour favoriser les représentations construites selon des réalités communes. Cette minimisation de la culture de l'Autre mène à une dévalorisation des valeurs et des mœurs qui diffèrent de la culture dominante. Devant cette réalité, il devient indispensable d'accorder une attention particulière aux représentations sociales des étudiants en formation initiale envers les communautés minoritaires. À la lumière des expériences vécues et selon les résultats de l'IDI (83 % des étudiants en formation initiale se situaient au stade de la minimisation), une formation interculturelle qui porte sur le développement des attitudes affectives (compétence sociale), sur le savoir cognitif (connaissances relatives à la civilisation, aux valeurs, à la structure) et

sur les attitudes comportementales (adapter son comportement) aurait pu favoriser une prise de conscience interculturelle et la mise en place d'aptitudes pratiques quant à la compétence interculturelle.

### Discussion

À cette fin, en Colombie-Britannique, les politiques de diversité du ministère de l'Éducation et de la British Columbia College of Teachers (BCCT) proposent que la formation initiale porte sur des questions liées au multiculturalisme et à la diversité culturelle et linguistique de la population scolaire (Armand et Dagenais, 2005). Dans ces documents, la formation initiale est ciblée comme lieu important de sensibilisation où l'enseignant est perçu comme porteur de culture et médiateur culturel. De ce fait, il importe que l'enseignant prenne conscience de sa propre identité culturelle et qu'il s'intéresse aux dynamiques de rejet, d'isolement et de retrait souvent vécus par ses élèves en situation minoritaire. De plus, il revient à l'enseignant de porter une attention particulière à ses propres attitudes interculturelles et à ses représentations sociales dans une perspective éducative. Doublée de la compétence pluriculturelle et plurilingue, cette prise de conscience interculturelle permettra à l'enseignant de raffiner les savoir-faire interculturels et la capacité de gérer les relations avec l'Autre (Coste, *et al.* 1997;2009). Dans le même ordre d'idées, Beaco, *et al.* (2010) proposent des interrogations permettant de modifier la représentation que les enseignants ont de leur rôle et de dépasser des images stéréotypées propagées par des réalités communes.

Nous proposons que la formation initiale des enseignants soit présentée comme une occasion idéale de réfléchir sur la compétence interculturelle et d'établir les premiers jalons d'une éducation interculturelle. Dans les cas présentés ici, les résultats du questionnaire de l'IDI révèlent que les étudiants en formation initiale ont tous surestimé leur niveau de compétence interculturelle. Au-dessus de la moitié des étudiants en formation initiale se situaient au stade de la minimisation (supériorité culturelle), trois étudiants étaient au stade de la défense (les différences culturelles sont menaçantes) et un étudiant était au stade du déni (un rejet complet des différences culturelles). Un seul étudiant a démontré des habiletés et des savoirs nécessaires à une bonne compétence interculturelle.

Dans le contexte de formation initiale en FL2, le recours aux descripteurs du CECR pour définir et développer les compétences générales du savoir-faire interculturel et du savoir socioculturel fournit un bon point de départ pour appuyer le développement d'une compétence interculturelle. Le Cadre européen commun de référence pour les langues vise à promouvoir le développement de compétences dans plusieurs langues, à favoriser la compréhension mutuelle et à faciliter la mobilité de la population, tout en valorisant la diversité des langues et des cultures. En particulier, le chapitre 5.1 du CECR (*Compétences générales*) décrit la notion de compétence interculturelle pour réussir l'activité de communication.

En raison de l'approche actionnelle préconisée par le Cadre, nombre de chercheurs ont pris la relève et ont développé des interventions fondées sur la typologie des savoirs pour développer la compétence interculturelle. Le tableau 5 résume les propos de Sercu (2004), de Lussier (2007) et de Beaco, *et al.* (2010) portant sur les dimensions de la compétence en communication interculturelle nécessaires à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation d'une langue seconde. Il est à noter que cette typologie est apparentée à l'orientation ethno-relative du MDSI et qu'elle reflète les trois stades de l'acceptation (une nouvelle manière de voir les différences culturelles), de l'adaptation (une

nouvelle manière d’agir devant les différences culturelles) et de l’intégration (nouvelle manière d’être).

Tableau 5 : Dimensions de la compétence interculturelle dans un contexte éducatif (Lussier, 2007; Sercu, 2004)

<b>Savoir</b>	<b>Savoir-faire</b>	<b>Savoir-être</b>
Connaissance spécifique de la culture	Habilités, comportements	Attitudes et caractéristiques
Connaissance de soi et de l’Autre	Évaluation critique de sa propre perspective et la perspective de l’Autre  Développement des habiletés selon des contextes variés	Développement des attitudes de communication interculturelle  Prise de conscience  Acceptation et respect de la différence

Dans un même ordre d’idées, Lussier (2007) propose des exercices sur le savoir (connaissances des faits), le savoir-faire (aptitudes pratiques) et le savoir-être (conscientisation de l’Autre et de la culture ciblée) pour soutenir la prise de conscience interculturelle. Comme Beaco, *et al.* (2010), Castellotti et Moore (2002), Puren (2010) et Hammer et Bennett (1998), Lussier remarque que, très souvent, l’éducation à la diversité interculturelle se limite à la compréhension des éléments et des représentations superficielles de la culture ciblée. Castellotti et Moore (2002) mettent en garde contre certaines attitudes de l’éducateur devant la différence culturelle et le processus d’affirmation identitaire. En vue d’intégrer une réflexion plus approfondie sur les caractéristiques d’une compétence plurilingue et pluriculturelle, Coste, *et al.* (1997; 2009) insistent sur l’étude de la variété des représentations sociales en fonction des macro-contextes d’apprentissage (curriculum, approches pédagogiques, rapports entre langue, société et classe) et des micro-contextes d’apprentissage (activités en salle de classe, développement des attitudes, apprentissage, etc.). Elles pensent que l’analyse des représentations selon les paramètres établis par les politiques et les mises en œuvre linguistiques pourrait orienter le choix, la pratique et l’apprentissage des langues.

Pour terminer la discussion sur les interventions en matière de compétence interculturelle en formation initiale, Byram (2009) préconise l’utilisation de portfolios pour évaluer la progression interculturelle. L’évaluation à l’aide de portfolios repose généralement sur la réflexion personnelle et l’autoévaluation de l’apprenant, à quoi s’ajoutent des éléments d’évaluation collective et externe. Le Portfolio européen des langues (PEL) pour la compétence plurilingue et l’Autobiographie de rencontres interculturelles sont consacrés simultanément au développement de la réflexion personnelle et à l’évaluation de la compétence interculturelle (Lenz et Berthele, 2010).

### Conclusion

Cette recherche exploratoire a été réalisée dans le but de déterminer la compétence en communication interculturelle de douze étudiants en formation initiale d'après les résultats de l'IDI, les informations et les opinions recueillies auprès de ceux-ci à l'égard de leur formation à l'interculturalité et de leurs pratiques éducatives. Les résultats du questionnaire ont indiqué que les étudiants en formation initiale avaient surestimé leur niveau de sensibilité interculturelle. Plus de la moitié des étudiants en formation initiale en FL2 se situait au stade de la minimisation, un point de vue ethnocentrique où les différences sont perçues comme étant des variations sur un thème commun à toutes les cultures. Selon le continuum interculturel de l'IDI, les participants qui se trouvent aux stades de la minimisation, de la défense et du déni ne possèdent ni la sensibilité ni les attitudes, ni les connaissances qui leur permettent d'accepter les différences culturelles chez leurs élèves minoritaires. Dans une société plurilingue et multiethnique, la minimisation vient consolider les visions du monde ethnocentrique et ne laisse pas de place pour des réalités étrangères. Étant donné que le continuum des stades n'est pas statique, il se peut que les individus évoluent selon les circonstances et selon la formation offerte.

Vu l'importance accordée à la prise de conscience interculturelle des compétences générales identifiées dans le CECR, nous proposons que la formation initiale en FL2 privilégie la possibilité de développer les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire et les attitudes réflexives inhérents au développement de la dimension interculturelle de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde (Byram et Zarate, 1997; Lussier, 1997; Lâzâr, *et al.*, 2007). En outre, en vue d'enrayer les méfaits des stéréotypes et des aspects folklorisants de la diversité culturelle, cette formation pourrait aborder la notion de représentation chez les futurs maîtres (Castellotti et Moore, 2002).

Bien que nous reconnaissons que les résultats de l'IDI doivent être interprétés avec prudence, ces données limitées nous invitent à réfléchir sur les savoirs pédagogiques qui sont transmis en formation initiale et à explorer les implications dans les pratiques éducatives. Sous cet angle, cette recherche a pour ambition de nourrir une réflexion didactique de la pédagogie en problématisant la question de la compétence interculturelle. Bien que des pistes concrètes n'aient pas été précisées, des modalités de soutien à la prise de conscience interculturelle ont été avancées.

En conclusion, on reconnaît que les interventions en matière d'éducation interculturelle ne réussiront pas à pallier tous les défis ethnoculturels auxquels sont exposés les étudiants en formation initiale. En suivant les recommandations du CECR, une formation linguistique actionnelle axée sur les savoirs socioculturels et la prise de conscience interculturelle touchera à toutes les dimensions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation d'une langue seconde, éléments qui appuient le cheminement professionnel du nouvel enseignant. Également, la compétence interculturelle tient une place importante en éducation pour préparer l'étudiant-maître à assumer son rôle de citoyen dans une société plurilingue et pluriculturelle, et à assurer son rôle de médiateur culturel dans sa salle de classe. La formation initiale a un rôle crucial à jouer dans la valorisation de la diversité ethnoculturelle dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation d'une langue seconde. C'est un domaine-clé d'intervention pour palier l'écart entre les politiques officielles du multiculturalisme, les politiques fédérales linguistiques et leur mise en œuvre provinciale pour, en fin de compte, légitimer et revitaliser l'éducation interculturelle dans la formation initiale (Kanouté, Lavoie, Duong, 2004; Moldoveanu et Mujawamariya, 2005).

## Références

- Amireault, V., et Lussier, D. (2008). Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivation des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise. Étude exploratoire *Langues et Sociétés*, 45, Office québécois de la langue française, Gouvernement du Québec.
- Armand, F., et Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. thèmes canadiens, *Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial, printemps, 110-113.
- Armand, F., Dagenais, D., et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et Francophonie*, 36(1), 44-64.
- Barmeyer, C. (2004). Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France-Québec-Allemagne des styles d'apprentissage, 1436-1462. [En ligne : [www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Barmeyer.pdf](http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/Barmeyer.pdf)]
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Gouillet F., et Panthier J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. [En ligne : [site www.coe.int/lang/fr](http://site.coe.int/lang/fr)]
- Beneke, J. (2000). Intercultural competence In U. Bliesener (Ed.), *Training the Trainers: International Business Communication*, (Vol. 5). Cologne, Germany: Carl Duisberg Verlag.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of Language. In A. E. Fantini (Ed.), *New ways in teaching culture* (pp. 16-21). Alexandria, Egypt, TESOL.
- Bennett, J. M., et Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- British Columbia Ministry of Education (2010). *Additionnal Languages Curriculum Elementary Secondary*, Victoria, British Columbia: Ministry of Education, Province of British Columbia.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation Interculturelle*, Strasbourg, France, : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M., et Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Byram, M., et Zarate, C. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*, Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M., et Zarate, G. (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence

- Socioculturelle. *Le français dans le monde*, numéro spécial : *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, juillet, 70-96.
- Castollotti, V., et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la Diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. [En ligne : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)]
- Cavalli, M., et Coletta, D. (2002). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste, Italie, : Institut régional de recherche éducative.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Langues vivantes, Paris, France: Didier.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2010). *Working with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in the Canadian Context. Guide for Policy-makers and Curriculum Designers*. [En ligne : <http://www.cmec.ca/Programs/assessment/Pages/cefr.aspx>]
- Coste, D., Moore D., et Zarate, G. (2009[1997]). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire, Strasbourg, France. Éditions du Conseil de l'Europe. [En ligne : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)]
- Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Communicative competence. *School for International Training Occasional Paper Series*, Inaugural Issue.
- Greenholz, J. (2000). Évaluation des compétences poli-culturelles de l'enseignement transnational inventaire du développement interculturel », *Enseignement supérieur en Europe. L'offre d'enseignement transnational : permettre l'accès ou générer l'exclusion*, XXV, (3), UNESCO-CEPES, Centre européen de l'enseignement supérieur. [En ligne : [unesdoc.unesco.org/images/0012/001218/121876f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001218/121876f.pdf)]
- Greenholz, J. (2005). Does intercultural sensitivity cross cultures? Validity issues in porting Instruments across languages and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 73-89.
- Hammer, M. R. (2009). The Intercultural Development Inventory: An approach for assessing and building intercultural competence (Chapter 16). In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence* (pp. 203-217). Los Angeles, CA: Sage.
- Hammer, M., et J. Bennett (1998). *The intercultural development inventory (IDI) manual* Intercultural Communication Institute, Portland, OR: The IDI Corporation.
- Hammer, M. R., Bennett, M.J., et Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Intercultural Communication Institute (2004). [site Web] <http://www.intercultural.org>.
- Jodelet, D. (Ed), 1989, *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France. dans V. Castollotti et D. Moore (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la Diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude*

- de référence*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. [En ligne : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)]
- Kanouté, F., Lavoie, A., et Duong, L. (2004). Interculturel et formation des enseignants. *Éducation Canada*, 44(2), 8-11.
- King, P. M., et Baxter Magolda, M.B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571-592.
- Klak, T., et Martin, P., (2003). Do university-sponsored international cultural events help students appreciate “difference”? *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 445-465.
- Landis, D., Bennett, J., et Bennett, M.J. (Eds.). (2004). *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Làzàr, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei G., et Peck, C. (dir.) (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs de langues*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- Lenz, P., et Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelles dans l'enseignement. Étude satellite n° 2*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. [En ligne : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)]
- Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence interculturelle en langues, *Revue de didactologie des langues-cultures*, p. 231-246.
- Lussier, D. (2004). Une approche de compétence de communication interculturelle. Un nouveau défi en enseignement des langues *Québec français*, n° 132, p. 60-61.
- Lussier, D. (2005). Redéfinir la compétence de communication comme compétence de communication interculturelle *La revue de l'AQE : 25 ans de progrès en enseignement du français langue seconde. Que nous réserve l'avenir?*, 25(2), 118-129.
- Lussier, D. (2007). *Les compétences interculturelles : un référentiel en enseignement et en évaluation*, communication présentée au Colloque ALTE/CIEP, avril, Paris. [En ligne : [http://www.alte.org/further\\_info/sevres/dl200407.pdf](http://www.alte.org/further_info/sevres/dl200407.pdf)]
- Moldoveanu, M., et Mujawamariya, D. (2005). *Des compétences interculturelles acquises par de futurs enseignants de français langue seconde*. [En ligne : <http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/XeCongres/auteurs/Moldoveanu%20et%20Mujawamariya.html>]
- Paige, R. M. (2004). “Instrumentation in intercultural training”, in D. Landis, J. M. Bennett and M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 85–128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova Y. A., et DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 467-486.
- Paton, M. (1990) *Qualitative research and evaluation methods*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Puren, C. (2010). *La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en Œuvre de la nouvelle perspective actionnelle*, conférence à l'IUFM de Champagne-Ardenne (Reims) le 27 janvier 2009. [En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010c/>]
- Sample, S. (2010). *Intercultural development and the international curriculum*, p. 1-11. [En ligne : <http://www.intercultural.org>]

- Sampsons, L., et Smith, H. (1957) A Scale to Measure World-Minded Attitudes. *Journal of Social Psychology*, 45(1), 99-106. DOI: 10.1080/00224545.1957.9714290  
[En ligne : <http://www.tandfonline.com.ezproxy.library.ubc.ca/doi/abs/10.1080/00224545.1957.9714290>]
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Statistique Canada (2006). Population selon la langue maternelle, par province et territoire, Recensement de 2006. [En ligne : <http://www40.statcan.gc.ca/102/cst01/demo11a-fra.htm?sdi=langue%20maternelle>]
- Stephan, W., et Stephan, C. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 57-176. [En ligne : <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.library.ubc.ca/science/article/pii/S0147176703000324#bibl001>]
- Straffon D. (2001). *Assessing intercultural sensitivity levels of high school students in an international school*, unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Summary Statistics of the Development of the IDI v.3*; (2007, 2009). [En ligne : [http://www.idiinventory.com/pdf/idi\\_summary.pdf](http://www.idiinventory.com/pdf/idi_summary.pdf)]
- Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes. Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*, Patrimoine Canada. [En ligne : <http://publications.gc.ca/site/eng/399982/publication.html>]
- Westrick, J. (2004). The influence of service learning on intercultural sensitivity. A quantitative study. *Journal of Research in International Education*, 3(3), 1-25. DOI : 10.1177/1475240904047356