

Compétences interculturelles renouvelées dans la formation des enseignants de langues en Finlande

Fred Dervin

Volume 31, numéro 1, 2014

Culture / Interculture : où en sommes-nous ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1090357ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1090357ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dervin, F. (2014). Compétences interculturelles renouvelées dans la formation des enseignants de langues en Finlande. *La Revue de l'AQEFLS*, 31(1), 81–92. <https://doi.org/10.7202/1090357ar>

Résumé de l'article

La notion d'interculturel traverse actuellement des « turbulences » aussi bien en recherche que dans les discours quotidiens (Dervin, 2012). De nombreux chercheurs, issus d'horizons très différents mais travaillant sur l'interculturel en didactique des langues, tels que Abdallah-Preteuille (1986), Holliday (2010), Piller (2011) ou encore Dervin (2012), appellent à renouveler la notion, à aller au-delà du culturalisme (la « culture » comme alibi ou excuse) et à prendre en compte davantage les contextes d'interaction et de rencontre, mais aussi les positionnements des interlocuteurs. Ce bouleversement paradigmatique et méthodologique devrait être pris davantage en compte en didactique des langues et surtout dans la formation des enseignants de langues, qui jouent un rôle prépondérant dans la formation interculturelle des élèves. Dans cet article, nous expliquons comment cela a été rendu possible dans une formation offerte à l'Université d'Helsinki en Finlande en passant en revue tout d'abord les cadres conceptuels, théoriques et méthodologiques mis en place, puis en examinant certaines productions d'enseignants-stagiaires dans le cadre d'un portfolio de compétences interculturelles (PICSTEP).

© Fred Dervin, 2014



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Compétences interculturelles renouvelées dans la formation des enseignants de langues en Finlande

Fred Dervin
Université d'Helsinki

Résumé

La notion d'interculturel traverse actuellement des « turbulences » aussi bien en recherche que dans les discours quotidiens (Dervin, 2012). De nombreux chercheurs, issus d'horizons très différents mais travaillant sur l'interculturel en didactique des langues, tels que Abdallah-Preteceille (1986), Holliday (2010), Piller (2011) ou encore Dervin (2012), appellent à renouveler la notion, à aller au-delà du culturalisme (la « culture » comme alibi ou excuse) et à prendre en compte davantage les contextes d'interaction et de rencontre, mais aussi les positionnements des interlocuteurs. Ce bouleversement paradigmatique et méthodologique devrait être pris davantage en compte en didactique des langues et surtout dans la formation des enseignants de langues, qui jouent un rôle prépondérant dans la formation interculturelle des élèves. Dans cet article, nous expliquons comment cela a été rendu possible dans une formation offerte à l'Université d'Helsinki en Finlande en passant en revue tout d'abord les cadres conceptuels, théoriques et méthodologiques mis en place, puis en examinant certaines productions d'enseignants-stagiaires dans le cadre d'un portfolio de compétences interculturelles (PICSTEP).

Mots-clés: portfolio, Finlande, compétences interculturelles, identification, évaluation

Introduction

L'interculturel est un concept polysémique et problématique qu'il faut questionner encore et toujours dans les domaines qui traitent de cette notion (Abdallah-Pretceille, 1986; Holliday, 2010; Piller, 2011; Dervin, 2012). Dans cet article, nous problématisons l'interculturel à partir de réflexions menées dans le cadre d'un cours sur l'éducation interculturelle pour des enseignants-stagiaires en Finlande. Partant d'une recherche-action et, notamment, d'un travail sur un portfolio de compétences interculturelles, l'article tente de répondre aux questions suivantes :

- a) comment enseigner, dans un temps limité, l'interculturel à des stagiaires? Mais surtout quel interculturel et donc quels objectifs?
- b) quel(s) moyen(s) sont disponibles aux formateurs pour évaluer les effets de ces éléments sur les étudiants?
- c) enfin, quelles sont les réactions des stagiaires face à ce processus d'une durée de neuf mois?

Contexte de l'étude

Le programme de formation des enseignants du primaire et du secondaire a été mis en place en 2011 au département de la formation des enseignants de l'Université d'Helsinki. Parmi les vingt-cinq étudiants du programme acceptés chaque année, une grande majorité provient de l'étranger (France, Grande-Bretagne, Roumanie, Russie, etc.). En 2012-2013 (année de collecte des données analysées dans cet article), la plupart des stagiaires se destinaient à l'enseignement des langues (anglais et français). Certains étudiants étrangers habitaient en Finlande depuis de nombreuses années mais ne pouvaient obtenir de poste d'enseignant dans une école finlandaise sans avoir fait des études pédagogiques dans ce pays. Le programme souhaitait ainsi leur permettre de trouver un emploi stable. La création du programme a coïncidé avec la popularité croissante du système éducatif finlandais, notamment grâce aux excellents résultats aux études PISA des élèves finlandais (Dervin, 2013). Les étudiants étant pour la plupart issus de l'étranger et se destinant à une carrière d'enseignant dans un pays de plus en plus international, les familiariser à la notion d'interculturel semblait donc essentiel. En 2011-2012, il leur fut proposé huit heures d'introduction à l'interculturel, puis, en 2012-2013, douze heures ainsi qu'un travail sur un portfolio interculturel

pour une période de neuf mois.

Un interculturel sans culture dans la formation des enseignants

L'une des critiques adressées aux travaux sur l'interculturel est liée au fait que trop d'approches se concentrent uniquement sur les différences « entre les cultures ». Pour de nombreux anthropologues, cette obsession de la différence serait liée directement à l'utilisation du concept vieux et fatigué de culture. Ainsi, l'anthropologue norvégienne Unni Wikan (2002 : 84) écrit :

Talk of “culture”, and the picture that springs to mind is one of difference, divergence, and distance. Talk of “people” or “persons” instead, and the picture is one of humans who struggle with some of the same compelling concerns and who therefore - despite all difference - can resonate across time and place.

Même si la culture est omniprésente dans les discours scientifiques, politiques et du quotidien, la culture n'est pas « une chose » mais « un construit social qui réfère vaguement à un ensemble très complexe de phénomènes » (Jahoda, 2012 : 300). Ainsi, il ne semble pas très utile de présenter aux étudiants une formule rigide ou une « *smorgasbord* » de définitions du concept, comme on le fait souvent en didactique des langues. À l'inverse, il est important de leur montrer comment la culture est utilisée dans les discours et les pratiques sur l'interculturel.

Pour Bayart (2005 : 74), la culture n'est pas une représentation atemporelle et stable; les frontières entre les cultures ne sont pas clairement définies; la culture n'est pas toujours articulée par des orientations politiques cohérentes. Cela signifie donc que le concept de culture dans l'étiquette *interculturel* ne doit servir aux stagiaires qu'en guise de « substitut de démonstration » (Bayart, 2005 : 10), c'est-à-dire : « cet élève réagit ainsi à cause de sa culture »; ou bien « je dois enseigner à cet élève de cette façon parce qu'il est italien ». Il se cache souvent derrière de telles injonctions, comme l'a montré brillamment, entre autres, Adrian Holliday (2010), des débordements idéologiques. Pour Wikan (2002), le concept peut être utilisé à des fins politiques et personnelles effrayantes, contre les femmes par exemple.

Pour résumer notre discussion jusque-là, disons que les critiques adressées à un interculturel phagocyté par la culture soulignent l'importance de poser un regard critique sur les concepts et notions que nous utilisons en formation des enseignants (la culture, mais aussi l'identité, la communauté, le groupe,

l'ethnicité, etc.) afin d'éviter d'essentialiser des phénomènes d'interaction entre des *individus*. Il faut aussi dépasser la « culture » (surtout nationale) pour intégrer d'autres marqueurs de construction identitaire dans nos analyses, tels que le genre, la classe sociale, les visions du monde (*worldviews*), mais aussi les spécificités individuelles de chacun (émotions, sensibilités, etc.).

Quelles compétences interculturelles?

Comment alors passer d'un interculturel où la culture et la pseudo-objectivité sont au centre des réflexions à un interculturel plus complexe? En fait, ce ne sont plus les structures (« caractéristiques culturelles ») qui nous intéressent alors, mais les processus identitaires constitutifs des rencontres : la co-construction des différences et des similarités dans des contextes bien précis; les contradictions et les exceptions multiples qui constituent l'individu (Ewing, 1990 : 262).

De nombreuses compréhensions renouvelées des compétences interculturelles, qui vont au-delà des modèles canoniques « faciles » qui sont recyclés dans la didactique des langues (Byram, Kramsch, etc.), sont très utiles pour la formation des enseignants. Les deux « modèles » suivants ont été introduits aux stagiaires à Helsinki.

Ingrid Piller (2000 : 21) a proposé par exemple cette approche socio-constructiviste :

Instead of asking how Germans and Americans, for instance, use different communication styles, it might be much more useful to ask how cultural and national identity is "done", i.e. how it is constructed in ongoing interactions.

Ainsi, au lieu de tenter d'enfermer tel individu dans une culture, la chercheuse propose d'observer comment différents marqueurs identitaires sont mis en scène dans l'interculturel pour combattre les fléaux mentionnés plus haut (stéréotypes, néo-racisme, comparativisme ethnocentrique, etc.). Son approche n'est pas relativiste : il ne s'agit pas de dire que toutes les pratiques culturelles sont acceptables, mais de démasquer comment chaque individu peut être tenté de mettre en scène ces éléments pour manipuler l'autre, pour se différencier, pour créer des injustices, etc. (Dervin & Keihäs, 2013).

Holliday *et al.* (2004) proposent autour des concepts d'identité, d'altérisation et de représentation des items qui ont aussi été introduits dans la formation des enseignants, pour qu'ils voient comment les idées théoriques « renouvelées » sur

l'interculturel peuvent se concrétiser. En voici quelques exemples :

IDENTITY

1. « respond to people according to how you find them rather than according to what you have heard about them »
2. « avoid easy answers about how people are. Bracket - put aside simplistic notions about what is “real” or “unreal” in your perception of “another culture” »
3. « appreciate that every society is as complex and culturally varied as your own. [...] »

OTHERIZATION

10. « avoid falling into the culturalist trap of reducing people to less than they are - in the same way as we must avoid racial and sexist traps. »
11. « be aware that what happens between yourself and others is influenced very much by the environment within which you are communicating and your own preoccupations. [...] »

REPRESENTATION

15. « be aware of the media, political and institutional influences in our own society which lead us to see people from other cultural backgrounds in a certain way. »
16. « see through these images and fictions when we encounter people from other cultural background, and always try to consider alternative representations. [...] »

Comme on le voit à travers ces items ou les arguments des chercheurs mentionnés ci-dessus, l'interculturel devient alors une interrogation permanente sur le soi et l'autre, les contextes d'interaction, les actes et les discours, sans réponse vraie ou fausse, car l'interculturel est instable et contextuel.

L'interculturel « renouvelé » en action

Démarche sur une année

Cette recherche-action se fonde sur des données issues d'un portfolio de compétences interculturelles sur lequel les étudiants ont travaillé pendant neuf mois. Leur formation s'est déroulée en alternance entre l'université et les écoles où ils font leur stage.

Au premier semestre, les étudiants ont suivi un cours sur l'éducation

interculturelle. Avant ce cours, ils devaient écrire cinq petites histoires liées à leurs expériences interculturelles. Sur la base du contenu des cours et de lectures bien ciblées (certains auteurs mentionnés plus haut), les étudiants devaient revisiter leurs récits et les analyser de façon critique à la fin du cours. Ces deux documents (les histoires et l'essai) constituaient la première partie de leur PICSTEP (*Portfolio of Intercultural Competences* – STEP est le nom du programme). Le portfolio devait également contenir : un certain nombre d'entretiens enregistrés avec le personnel des écoles où ils faisaient leur stage et avec des collègues stagiaires; une grille d'auto-évaluation et d'évaluation de groupe; des articles tirés de la presse finlandaise en finnois, en suédois ou en anglais en liaison avec l'éducation interculturelle. L'ensemble de ces documents a été collecté entre octobre 2012 et avril 2013.

Dans ce qui suit, les données suivantes sont analysées : les réactions des étudiants face à la grille de compétences interculturelles sur laquelle ils ont travaillé durant plusieurs mois; quelques exemples d'essais critiques ramassés à la fin du cours; des enregistrements de séances individuelles avec chaque étudiant à la fin du processus. Le reste des données donnera lieu à des publications postérieures. L'interprétation des données est fondée sur une approche linguistico-discursive et dialogique qui permet d'examiner les marques de subjectivité et les différentes voix mises en scène par les participants dans leurs discours (Dervin, 2013). Cette démarche permet d'aborder l'interculturel de manière instable et constructiviste (voir plus haut).

La grille d'évaluation des compétences interculturelles : des malentendus à la réflexivité

Durant la dernière séance du cours, une grille a été négociée entre l'enseignant-chercheur responsable du cours et les étudiants. Les étudiants devaient déposer dans leur portfolio vingt grilles remplies par eux-mêmes ainsi que cinq grilles remplies par d'autres stagiaires après observation de leur enseignement. La grille se divise en deux parties : 1) métaréflexions sur les actes d'enseignement et 2) l'interculturel dans le contenu des enseignements. La grille est formulée à la première personne et incite les stagiaires à revenir sur le dernier cours qu'ils ont donné :

- (1) *La dernière fois que j'ai enseigné, j'ai pu...* (métaréflexions)
 - a) évaluer de façon critique mes stéréotypes sur moi-même et les autres et éviter de les utiliser ou de les promouvoir
 - b) questionner mes affirmations ainsi que celles des autres sur la culture, l'ethnicité, etc. quand je sentais qu'ils étaient utilisés de façon stratégique

- c) prendre en compte les identités multiples, le contexte et ma propre responsabilité quand j'ai un problème avec un étudiant ou un membre du personnel
- d) prendre en compte les similarités et différences entre les élèves et moi-même quand nous interagissons

(2) *L'interculturel dans le contenu de mes cours*

- a) créer des activités de classe qui ne mènent pas à l'étiquetage de certains étudiants
- b) promouvoir et mettre en place un dialogue entre les élèves qui se sentent différents et qui n'arrivent pas à travailler avec les autres
- c) amener les élèves à penser en dehors de la « boîte »
- d) promouvoir les diversités dans le contenu de mes cours (genre, religion, classe sociale, etc.).

Pour chaque item, les stagiaires indiquaient simplement « oui », « non », « pas sûr » et pouvaient rédiger un commentaire, une petite explication ou donner des exemples.

Lors de la séance individuelle de fin d'année, nous nous sommes rendu compte que la grille était l'aspect le moins apprécié du portfolio. Nous avons aussi noté qu'il y avait de nombreux malentendus autour de cette grille. Il faut dire que nous n'avions pas eu le temps de la « pratiquer » à la fin du cours au début de l'année. Pour la plupart des stagiaires, il y avait trop de grilles à remplir (vingt-cinq en tout sur neuf mois). Ce qui les gênait, surtout, c'était le fait que les items de la grille ne s'appliquaient pas toujours à chaque leçon et que, selon l'école, les items avaient de l'importance ou pas. Ainsi une stagiaire suggérait que la grille était plus utile dans une classe où il y avait des immigrés. Par ce commentaire, l'étudiante montrait qu'elle n'avait pas assimilé l'argument que le terme de diversité peut aussi s'appliquer aux « Finlandais » : différences de sexe, de classe sociale, etc. Grâce aux articles de presse collectés sur *interculturel*, *éducation* et *diversité* en Finlande dans le cadre du portfolio, certains étudiants avaient toutefois compris cette nuance et indiquaient lors de l'entretien qu'ils tentaient de prendre en compte une définition plus ouverte de la diversité dans leur travail.

Une autre étudiante a affirmé que la grille lui avait été inutile. Pourtant lorsqu'on lui a demandé ce qu'elle changerait, elle a commencé à passer en revue les items et montré qu'elle lui avait en fait bien servi lors de son stage pour réfléchir à ses actions. Il semble, dans son cas, mais aussi chez bien d'autres étudiants, qu'ils ont pris trop au sérieux, de façon « scolaire », le remplissage de la grille (oui, non, sais pas), en ignorant presque totalement le fait que la grille leur permet

de s'interroger sur les aspects interculturels en dehors de l'acte de remplissage. En ce qui concerne les items, de façon intéressante, de nombreux étudiants semblent oublier que la grille a été négociée dans le cadre de la recherche-action. Certains semblent d'ailleurs ne pas comprendre certains items. C'est le cas de Mauri (pseudonyme) qui ne comprend pas / plus l'item « questionner mes affirmations ainsi que celles des autres sur la culture, l'ethnicité, etc. quand je sentais qu'ils étaient utilisés de façon stratégique ». La plupart des étudiants commentent également la difficulté de choisir entre « oui », « non » et « ne sais pas » pour les items. Cela semble d'ailleurs être le plus gros obstacle.

L'item qui semble être le plus commenté est celui-ci : « prendre en compte les identités multiples, le contexte et ma propre responsabilité quand j'ai un problème avec un étudiant ou un membre du personnel ». En effet, aucun étudiant ne semble avoir eu de problème lors des stages. Nombreux sont ceux qui affirment néanmoins qu'ils ont tenté de prendre au sérieux le début de l'item, même s'il n'y avait pas de problème.

Finalement, l'aspect le plus étonnant de nos discussions lors des entrevues personnelles est le fait que la deuxième partie de la grille semble être la moins problématisée par les étudiants lorsque ils suivent un cours. De futurs enseignants d'anglais répètent lors des entretiens qu'ils ne savent pas promouvoir les diversités quand ils enseignent, par exemple, la grammaire ou lorsqu'ils étudient un texte avec leurs élèves. Cela est d'autant plus étonnant qu'ils sont obligés d'utiliser des manuels de langue qui ne manquent pas d'être stéréotypés et biaisés (Auger, 2007).

En guise de bilan sur la grille, disons qu'à partir des entretiens individuels, il est clair que la grille est mal perçue des étudiants. Le flou autour de son utilité et de son utilisation semble d'ailleurs les irriter. Pourtant, il semble que certains apprentissages se soient opérés dans le cadre de cette incertitude, notamment au niveau de la réflexivité et de l'esprit / observation critique.

Retour sur les récits interculturels

Au début de l'année universitaire, chaque étudiant stagiaire avait remis cinq petites histoires interculturelles qu'ils avaient vécues et qu'ils devaient commenter. À part deux étudiants, une analyse linguistico-discursive et dialogique montre que les vingt-trois autres avaient choisi d'interpréter leurs histoires de façon culturaliste et essentialiste, c'est-à-dire en blâmant la différence culturelle pour les problèmes qu'ils présentaient dans leur récit. Dans ce qui suit, nous nous intéressons à comment deux étudiants ont réagi face à leurs propres histoires à la fin du cours sur l'éducation interculturelle. Au début, ces

étudiants avaient eu du mal à accepter la démarche qui leur était proposée.

Jukka (pseudonyme), un étudiant finlandais, est souvent intervenu lors des cours pour contredire l'enseignant. C'est un étudiant qui a beaucoup d'humour et qui a fait des études en humanités. Ses récits, liés notamment à un voyage récent aux États-Unis, contiennent de nombreuses remarques stéréotypées sur lui-même et les gens qu'il rencontre. Dans son essai critique à propos de ses histoires, il rend compte de cela: 2) « *in the third narrative two stereotypes are being described.* », 3) « *Culturespeak is perceivable in the stories* », etc. Il tente toutefois en permanence de se défendre. Ainsi, il écrit :

- 4) « *In the very ending of the narratives 1 and 2 very peculiar remarks on culture are made. Is this due to the nature of the assignment, which was to write about intercultural experiences, or is something that genuinely constructs the episodic event in the narrator's memory?* »

En s'interrogeant sur la nature de la tâche et sur son influence sur ses propres discours, l'étudiant montrerait qu'il a compris le fait que tout discours sur la culture, l'interculturel et la diversité est lié à un contexte, un interlocuteur, etc. Il se peut aussi qu'il utilise ici une excuse. Jukka est le seul étudiant à avoir inséré ses cinq récits, commentés à la main, avec son essai. Dans ces commentaires, il démontre un haut niveau de réflexivité. Quelques exemples :

- 5) (récit) : *Later I found out that sharing a taxicab really is quite regular* (aux États-Unis)
(commentaire écrit à la main) : *according to local friends?*
- 6) (récit) : *It is a really nice city and people are suprisingly friendly here, and not only on french standards* (à propos de Paris)
(commentaire écrit à la main) : *this is an obvious joke that plays on stereotypical image of « the rude Frenchman ».*

Prenons maintenant l'exemple d'un autre étudiant finlandais, Kari. Lui aussi est intervenu souvent dans le cours pour « prouver » que l'enseignant-chercheur avait tort et qu'il devait faire davantage confiance aux statistiques, notamment sur les Finlandais. Son essai est également de bonne qualité. Il démontre qu'il a très bien compris la démarche. Il commence son essai en s'étonnant du fait qu'il utilise peu le concept de culture dans ses récits : 7) « *I would have expected the term to occur more often* ». Puis il analyse finement les stéréotypes qu'il a mis en scène dans ses récits : 8) « *Without the slightest hesitation I passed on a generalization which, while not beyond the realm of possibility, omitted any hint of contingency* ». Durant le cours, l'enseignant-chercheur avait fourni aux étudiants quelques outils d'analyse du discours pour qu'ils puissent analyser

les mots utilisés dans les récits. Kari le fait régulièrement dans son essai. Il note par exemple qu'il utilise souvent des dichotomies telles que « *us* », « *them* ». Il conclut : 9) « *J'éviterai maintenant d'utiliser « eux, leur, nous, nos »*. Pourtant, à la fin de son essai, il s'interroge sur la fin de la culture dans le cadre des relations interculturelles. Il écrit : (10) « *Banishing the word or construct entirely will not amount to anything but confusion as that which is dearly held but variously (mis) understood by many cannot be hastily denied* ». Il propose alors de tenter de définir le concept de manière précise quand il est utilisé...

Lors des entretiens, à la fin du processus, tous les étudiants ont affirmé que les cinq histoires et l'essai réflexif et critique étaient les tâches les plus intéressantes et utiles. Toutefois, certains ont dit qu'ils s'étaient sentis « trompés ». En effet, devoir relire et analyser des récits stéréotypés et biaisés qu'ils avaient rédigés eux-mêmes n'est pas une tâche facile.

Conclusion

Cet article représente une première tentative de problématiser l'interculturel d'une façon renouvelée dans la formation des enseignants, en illustrant le cas de la Finlande. Nous avons pu, à travers nos discussions théoriques et les analyses de données, répondre aux questions que nous avons posées au début de cet article. Ainsi, le travail du portfolio sur une année académique a porté quelques fruits : les étudiants semblent avoir déplacé leur approche de l'interculturel et s'être intéressés davantage aux processus d'identification et de co-constructions afférents. Il semble également que les étudiants-stagiaires soient capables de traiter les questions interculturelles en éducation de façon plus réflexive et critique.

Les réflexions autour du portfolio mèneront-elles à des enseignants mieux formés pour traiter les questions reliées à la diversité culturelle en éducation? Nous aimerions répondre positivement, notamment en rapport avec l'idée de justice sociale (éviter d'enfermer les apprenants dans des « boîtes » culturelles au nom d'un interculturel culturaliste). En effet, lors des discussions avec les stagiaires, nous avons pu noter un intérêt pour cet aspect. Est-ce lié au fait que la plupart de nos étudiants sont étrangers et que certains d'entre eux (notamment les étudiants russes et de minorité visible ont peut-être fait l'expérience au quotidien de la xénophobie ou du racisme en Finlande?

Il faut être toutefois prudent et critique face aux discours partagés par les étudiants dans leurs essais ou lors des entretiens : puisque tout discours est

co-construit dans un contexte particulier et avec des interlocuteurs spécifiques, il faut se méfier bien sûr de l'adaptation / adoption potentielle des étudiants par rapport aux discours scientifiques renouvelés qui leur ont été proposés. L'interculturel est loin d'être stable (par exemple, on ne peut pas se débarrasser des stéréotypes) et une certaine honnêteté intellectuelle nous empêche de vouloir donner une image d'Épinal de l'expérience.

Références

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : PUF.

AUGER, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels scolaires*. Bruxelles-Fernelmont : E. M. E. Proximités / Didactique.

BAYART, J.-F. (2005). *The Illusion of Cultural Identity*. Chicago : Chicago University Press.

BRIEDENBACH, J. et P. NYÍRI (2009). *Seeing Culture Everywhere*. Washington : University of Washington Press.

DERVIN, F. (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

DERVIN, F. (2013). « Le graal de la compétence interculturelle : évaluer l'inévaluable en FLE? ». *FDLM*, vol. 53, pp. 105-122.

DERVIN, F. et L. KEIHÄS (2013). *Jobdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä : FERA.

EWING, K. P. (1990). « The illusion of wholeness: culture, self, and the experience of inconsistency ». *Ethos*, vol. 18, n° 3, pp. 251-278.

HOLLIDAY, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. London : Sage.

HOLLIDAY, A., KULLMAN, J. et M. HYDE (2004). *Intercultural Communication*. London : Routledge.

JAHODA, G. (2012). « Critical reflections on some recent definitions of "culture" ». *Culture & Psychology*, vol. 18, pp. 289-303.

PILLER, I. (2011). *Intercultural Communication: A Critical Approach*. Edinburgh: EUP.

PILLER, I. (2000). « Language choice in bilingual, interpersonal communication ». *Linguistik online*, vol. 5, n° 1.

WIKAN, U. (2002). *Generous Betrayal*. Chicago: Chicago University Press.