



**Former les futurs enseignants en langues secondes ou
étrangères à enseigner la compétence communicative
interculturelle**

Essai

Meng Liu

Maîtrise en linguistique – Didactique des langues

Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Meng Liu, 2020

**Former les futurs enseignants en langues secondes ou
étrangères à enseigner la compétence communicative
interculturelle**

Essai

Meng Liu

Sous la direction de :

Sabrina Priego, directrice de recherche

RÉSUMÉ

Cet essai est une analyse sur le développement de la compétence communicative interculturelle (CCI) des futurs enseignants. Le but ultime de la formation de la CCI est que les futurs enseignants développent eux-mêmes cette compétence et aident leurs apprenants en langues à la développer. Le premier chapitre présente la théorie de base : l'origine et la définition de la compétence communicative, la compétence interculturelle, la compétence communicative interculturelle. Le deuxième chapitre est une analyse des référentiels des compétences professionnelles dans différents contextes, dans l'objectif de vérifier l'intégration de la CCI dans des référentiels gouvernementaux qui guident la formation initiale. Le troisième chapitre est une recension des écrits concernant deux manières favorables pour le développement de la CCI : les séjours à l'étranger et les projets de télécollaboration. Le quatrième chapitre explore les possibilités d'évaluation de la CCI, tels que des instruments d'évaluation possibles. Cependant, il existe des défis à surmonter lors de l'évaluation de cette compétence. Cet essai pourrait susciter une réflexion sur le développement et l'évaluation de la CCI chez les futurs enseignants et les apprenants en langues secondes ou étrangères.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
Chapitre 1. La compétence communicative, la compétence interculturelle et la compétence communicative interculturelle dans l'apprentissage des langues	5
1.0 Introduction	5
1.1 La compétence communicative	5
1.2 La compétence interculturelle	7
1.3 La compétence communicative interculturelle	9
1.3.1 L'origine de la compétence communicative interculturelle et son lien avec la compétence communicative et la compétence interculturelle	10
1.3.2 Le modèle de compétence communicative interculturelle proposé par Byram	12
1.4 Conclusion	15
Chapitre 2. Les programmes de formation initiale des enseignants de langues secondes ou étrangères	17
2.0 Introduction	17
2.1 Les compétences professionnelles et les nouveaux défis en éducation	17
2.2 Les compétences professionnelles en éducation et la compétence communicative interculturelle dans les référentiels de divers contextes	19
2.2.1 Le Québec	20
2.2.1.1 L'approche culturelle	20
2.2.1.2 Le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante ..	21
2.2.1.3 Une nouvelle compétence professionnelle : la compétence interculturelle et inclusive	25
2.2.2 La France	29
2.2.3 La Chine	32
2.3 Conclusion	36
Chapitre 3. Le développement de la compétence communicative interculturelle chez les futurs enseignants de langues par le biais des séjours à l'étranger et de la télécollaboration	37
3.0 Introduction	37
3.1 Le développement de la compétence communicative interculturelle chez les futurs enseignants de langues par le biais des séjours à l'étranger	37
3.2 Le développement de la compétence communicative interculturelle par le biais des projets de télécollaboration	42

3.2.1 La télécollaboration entre des futurs enseignants	43
3.2.2 La télécollaboration entre des futurs enseignants et des enseignants en service ..	44
3.2.3 La télécollaboration entre des futurs enseignants et des apprenants de langues..	46
3.3 Conclusion.....	49
Chapitre 4. L'évaluation de la compétence interculturelle et de la compétence communicative interculturelle des futurs enseignants de langue.....	50
4.0 Introduction.....	50
4.1 L'importance de l'évaluation de la compétence interculturelle et de la compétence communicative interculturelle.....	50
4.2 Les questionnaires comme instrument d'évaluation de la compétence communicative interculturelle.....	51
4.2.1 L'auto-évaluation des futurs enseignants et leurs perceptions de leur propre compétence communicative interculturelle.....	52
4.2.2 L'auto-évaluation des futurs enseignants et leurs perceptions sur des facteurs reliées à la compétence communicative interculturelle.....	54
4.3 L'évaluation de la compétence communicative interculturelle basée sur le modèle de Byram	57
4.4 Le défi de l'évaluation de la compétence communicative interculturelle	60
4.5 Conclusion.....	63
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	64
RÉFÉRENCES	69

REMERCIEMENTS

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de recherche, Madame Sabrina Priego, pour sa patience, pour le temps consacré à me guider attentivement, pour ses conseils très pertinents lors de la rédaction et de la révision de cet essai.

Je tiens à remercier Madame Susan Parks pour avoir accepté de siéger au comité d'évaluation de cet essai.

J'adresse également mes remerciements à tous mes professeurs de l'Université Laval pour leur enseignement de bonne qualité et pour avoir assuré la partie théorique de mon domaine de recherche.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de cet essai :

Mademoiselle Manon Delort pour son aide concernant la correction grammaticale de mon essai. Ses conseils ont été très précieux.

Mes camarades, pour leurs encouragements et leur partage sur la rédaction académique.

Mes parents, ma tante, Madame Xiaodong Wang et tous mes amis, pour leurs soutiens constants et leurs encouragements tout au long de la rédaction.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notre époque se caractérise par une migration dans le monde entier et par une liaison étroite entre différentes régions culturelles (Jackson, 2014). En même temps, la globalisation croissante des informations et le développement de nouvelles technologies ont transformé la société humaine en un réseau mondial connecté (Mostafaei Alaei et Nosrati, 2018). Ainsi, d'après Byram (1997) et Bastos et Araújo e Sá (2015), face aux défis du fait de diversités culturelles dans l'interaction internationale, les individus doivent développer la capacité à gérer les différences interculturelles, soit la compétence communicative interculturelle (CCI), pour assurer une communication réussie. Par conséquent, une réflexion s'avère importante concernant le développement de cette compétence chez les enseignants eux-mêmes et sur les objectifs de l'enseignement des langues secondes et étrangères.

Dans la dernière période du XX^e siècle, l'objectif principal de l'enseignement des langues secondes ou étrangères était de développer la compétence communicative (CC) d'un apprenant jusqu'à un niveau plus élevé équivalent à un locuteur natif. Initialement, Hymes (1972) a proposé cette compétence en réaction au concept de compétence linguistique (CL) de Noam Chomsky (1965). La compétence linguistique (CL) implique la connaissance inconsciente de la grammaire qui permet à un locuteur d'utiliser et de comprendre une langue (Chomsky, 1965). Tandis que la compétence communicative (CC) fait référence à la capacité d'utiliser une langue seconde ou étrangère de manière appropriée du point de vue linguistique, sociolinguistique et pragmatique dans des contextes sociaux et culturels spécifiques (Conseil de l'Europe, 2001 ; Hymes, 1966, 1972).

Cependant, la CC est insuffisante pour l'apprentissage d'une nouvelle langue et pour son utilisation dans un milieu multiculturel. Ainsi, beaucoup de chercheurs (dont Byram, 1997 ; Chen, 2010 ; Deardorff, 2004 ; Fantini, 2006 ; Gu, 2016 ; Liddicoat et Scarino, 2013) attachent de l'importance à la compétence interculturelle (CI) ou à la compétence communicative interculturelle (CCI), et ils croient que l'objectif de l'enseignement des langues étrangères doit mieux s'appliquer aux besoins de notre société actuelle. De plus, selon Young et Sachdev (2011, p.83), devenir un « *intercultural speaker* » est un objectif d'enseignement plus valide et réalisable qu'être capable de parler comme un locuteur natif.

Par conséquent, les enseignants doivent aider les apprenants à mener une communication réussie avec des personnes parlant une langue étrangère et les personnes originaires de différentes cultures.

La CC et la CI, sont incluses dans le modèle de la CCI proposé par Byram (1997), qui est un ensemble de connaissances, de compétences et d'attitudes considérées comme essentielles au succès de la communication interculturelle. Inspirés par Byram (1997), Deardorff (2004) et Fantini (2009) précisent que la CCI permet d'une interaction efficace et appropriée lorsque l'individu fait face aux différences interculturelles, ainsi qu'à l'ordre linguistique ou culturel. Par ailleurs, Byram (2003) et Byram et Zarate (1997) définissent les apprenants de langues comme des médiateurs interculturels et locuteurs interculturels ; ils traversent les frontières, mais portent avec eux leurs identités locales et valeurs culturelles. D'une façon similaire, pour Bennett, Bennett et Allen (2003), un apprenant de langue seconde ou étrangère sans connaissance de la culture cible risque de devenir « *a fluent fool* » (p.237).

Byram (1997) affirme que la CCI est un concept complexe mais aussi important. Dans les dernières années, beaucoup de chercheurs ont largement étudié la CCI (dont Deardorff, 2015 ; Fantini, 2009 ; Lázár, 2005 ; Sercu *et al*, 2005). Étant donné l'importance de la CCI pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, ainsi que pour le développement de la mondialisation, beaucoup de pays tels que l'Angleterre et les États-Unis ont déjà ajouté la CCI dans leurs politiques éducatives de l'enseignement des langues secondes ou étrangères (Mostafaei Alaei et Nosrati, 2018).

Afin de planifier et organiser des activités culturelles pédagogiques pour promouvoir la CCI des apprenants, Saricoban et Oz (2014) et Mostafaei Alaei et Nosrati (2018) affirment que les enseignants doivent eux-mêmes posséder la CCI à un niveau élevé. Ainsi, il est nécessaire d'intégrer la CCI en formation initiale pour que les futurs enseignants la développent eux-mêmes comme l'une de leurs compétences professionnelles, et soient, à leur tour, capables de mettre en pratique et d'enseigner cette compétence à leurs apprenants et d'aider leurs apprenants à interagir efficacement dans notre monde multiculturel (Bastos et Araújo e Sá, 2015 ; Deardorff, 2011). D'après Garrido et Álvarez (2006) et Zhou (2011), le niveau de CCI

des enseignants est l'un des indicateurs de la qualité de leur enseignement dans cette compétence. Young et Sachdev (2011) soutiennent que des enseignants eux-mêmes sont d'accord que de bons enseignants de langues possèdent souvent un haut niveau concernant la CCI.

Cependant, diverses études ont montré que beaucoup d'enseignants ne se sentent pas préparés à développer cette compétence durant leur formation initiale (Cushner et Mahon, 2009 ; Leo 2010). De plus, des recherches, telle que celle de Mujawamariya et Mahrouse (2004), montrent qu'après leur formation, un certain nombre d'enseignants ne savent pas comment travailler dans un milieu multiculturel. Ainsi, Potvin, Borri-Anadon, Levasseur et Viola (2014) et Bastos et Araújo e Sá, (2015) soulignent que l'investissement dans la formation initiale est crucial. D'après eux, pour répondre au besoin de formation des enseignants œuvrant en contexte multiethnique, la CCI doit faire partie des compétences professionnelles nécessaires à développer en formation initiale.

Par conséquent, l'objectif de cet essai est de faire une recension des écrits sur l'intégration de la CCI dans la formation initiale des futurs enseignants de langues. Il est orienté par la question suivante : les futurs enseignants de langues secondes ou étrangères, sont-ils formés à enseigner la compétence communicative interculturelle ? Si oui, comment ? Afin de répondre aux questions, dans le premier chapitre, nous définirons d'abord les concepts de CC, de CI et de CCI, incluant leurs définitions et leurs origines, car selon Byram (1997), la CC et la CI sont deux composantes de la CCI. Le modèle de CCI de Byram (1997) sera présenté en raison de sa grande influence dans le domaine de l'enseignement et de la recherche. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les compétences professionnelles décrites dans des référentiels du programme de formation des futurs enseignants. Trois différents contextes ont été choisis : le Québec, la France et la Chine. Dans le troisième chapitre, nous décrirons deux manières qui favorisent le développement de la CCI pour les futurs enseignants, soit des séjours à l'étranger et des projets de télécollaboration. Dans le quatrième chapitre, nous analyserons des études empiriques qui traitent l'évaluation de la CI et de la CCI des futurs enseignants en utilisant différents instruments d'évaluation, les défis de l'évaluation de la CI et de la CCI seront eux aussi résumés. Pour conclure, nous fournirons

une synthèse générale des différentes sections de cet essai et feront des recommandations pour des futures recherches.

Chapitre 1. La compétence communicative, la compétence interculturelle et la compétence communicative interculturelle dans l'apprentissage des langues

1.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous définirons d'abord la compétence communicative (CC) et expliquerons son origine (1.1). Ensuite, nous définirons la compétence interculturelle (CI) et présenterons quelques modèles de la CI qui sont représentatifs (1.2). Finalement, nous décrirons l'origine de la CCI et le modèle proposé par Byram (1997) étant donné la grande influence de cet expert sur le sujet (1.3).

1.1 La compétence communicative

La compétence communicative (CC) est définie par Hymes (1972) comme la capacité à utiliser la langue de manière appropriée et plus particulièrement à l'oral. D'après lui, une personne compétente doit savoir « *when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner* » (p. 277), et pour assurer une communication réussie, elle doit aussi savoir :

- 1) Si (et dans quelle mesure) ce dont elle a envie d'exprimer est formellement possible ;
- 2) Si (et dans quelle mesure) ce dont elle a envie d'exprimer est réalisable en vertu des moyens disponibles de mise en œuvre ;
- 3) Si (et dans quelle mesure) ce dont elle a envie d'exprimer est approprié (adéquat, plaisant, réussi) par rapport à un contexte dans lequel les paroles sont exprimées et évaluées ;
- 4) Si (et dans quelle mesure) ce dont elle a envie d'exprimer est réellement fait, réellement exécuté et ce que cela implique (Hymes 1972, p. 281, notre traduction).

En effet, Hymes a proposé la CC en réaction à la théorie linguistique de Chomsky (1965). D'après Chomsky, dans une situation idéale, tout le monde vivant dans une communauté homogène a des capacités linguistiques innées. De plus, à son époque, l'enseignement des langues secondes ou étrangères était concentré sur la langue écrite et sur la littérature. Cependant, Hymes (1972) a critiqué la théorie de Chomsky (1965) : la société homogène et le locuteur natif idéal n'existaient pas et l'emphase n'était pas assez mise sur le contexte dans

lequel la langue était utilisée. Il a souligné les caractéristiques socioculturelles de la langue, et l'interdépendance de la langue avec le contexte. En somme, Hymes (1972) pensait que la signification socioculturelle dans une situation spécifique était insuffisamment prise en considération par Chomsky (1965). Autrement dit, la compétence linguistique est nécessaire, mais elle n'est pas suffisante pour communiquer de façon adéquate : un locuteur, pour être compétent dans une langue donnée, doit posséder plus que des connaissances et des aptitudes d'ordre linguistique.

Canale et Swain (1980) ont développé la notion de la CC proposé par Hymes (1972), qui se concentrait sur l'interrelation entre la langue et le contexte social, mais accordait peu d'attention à la façon dont les énoncés individuels pouvaient être liés au niveau du discours. D'après Canale et Swain (1980), la CC est constituée de trois composantes. Premièrement, la compétence grammaticale inclut la connaissance du lexique, les règles de la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la phonologie. Deuxièmement, la compétence sociolinguistique est composée de deux genres de règles : les règles socioculturelles d'utilisation de la langue et les règles discursives. Cette compétence est particulièrement importante lorsqu'il existe des sous-entendus, c'est-à-dire lorsque l'intention du locuteur est moins évidente selon le sens littéral d'un énoncé. Finalement, la troisième composante est la compétence stratégique de la communication verbale et non verbale, qui est relié étroitement avec les deux premières composantes, comme par exemple, les stratégies pour paraphraser des formes grammaticales que nous n'avons pas maîtrisées (qui concernent la compétence grammaticale) et les stratégies pour communiquer avec les inconnus de différents statuts sociaux (qui concernent la compétence sociolinguistique).

Plusieurs chercheurs ont aussi contribué au développement du concept de la CC en proposant des nouvelles composantes. Par exemple, le modèle de Van Ek (1986) est composé de six sous-compétences :

- La compétence linguistique : la capacité de produire et d'interpréter des énoncés significatifs qui sont formés conformément aux règles de la langue concernée et qui ont leur sens conventionnel (p.39, notre traduction).
- La compétence sociolinguistique : la prise de conscience des façons de choisir des formes langagières [...] est déterminé par des conditions telles que

le contexte, la relation entre les interlocuteurs, l'intention de communication, etc. [...] La compétence sociolinguistique concerne la relation entre les signes linguistiques et leurs sens contextuels ou situationnels (p.41, notre traduction).

- La compétence discursive : la capacité d'utiliser des stratégies appropriées lors de la construction et de l'interprétation des textes (p. 47, notre traduction).
- La compétence stratégique : lorsque la communication est difficile, nous devons trouver des moyens de « faire comprendre » ou de « découvrir ce que quelqu'un veut dire » ; ce sont des stratégies de communication, comme le fait de reformuler et de demander des clarifications (p. 55, notre traduction).
- La compétence socioculturelle : chaque langue se situe dans un contexte socioculturel et implique l'utilisation d'un référentiel particulier qui est partiellement différent de celui de l'apprenant en langue étrangère ; la compétence socioculturelle suppose une certaine familiarité avec ce contexte (p.35, notre traduction).
- La compétence sociale : elle implique à la fois la volonté et l'habileté d'interagir avec les autres, implique la motivation, l'attitude, la confiance en soi, l'empathie et la capacité à gérer des situations sociales (p.65, notre traduction).

Cependant, le modèle de Van Ek (1986) s'adresse seulement aux locuteurs natifs lorsqu'ils communiquent avec d'autres locuteurs natifs. Selon ce chercheur, le locuteur natif est considéré comme un modèle pour les apprenants de langues secondes et étrangères. Ce modèle est critiqué et développé par Byram (1997), qui attache de l'importance à l'interaction interculturelle (1.3.2).

1.2 La compétence interculturelle

En effet, le développement de la CC des apprenants en langues reste une priorité. Cependant, la compétence interculturelle (CI) a attiré de plus en plus l'attention des chercheurs depuis les années 1950. Du point de vue d'une perspective globale, les chercheurs tel que Byram (1997) ont remarqué que la mondialisation a changé notre vie et que l'interaction interculturelle nécessite non seulement la CC des individus, mais aussi la CI, soit les connaissances culturelles et les habiletés de communiquer d'une façon appropriée et efficace.

Pusch (2004) et Bartel-Radic (2009) affirment qu'Edward T. Hall est souvent considéré comme le père du domaine de recherche concernant la CI, car il a introduit des termes tels que « la tension interculturelle » et « le problème interculturel » au début des années 50.

Pusch (2004) a expliqué que Hall avait aussi proposé les principes de base d'une formation interculturelle qui étaient encore acceptés au début du 21^e siècle, par exemple : il faut réaliser une formation dans des situations authentiques où les gens rencontrent des personnes venant d'autres cultures et il faut s'entraîner à accepter les différences sans les juger ; il faut former les gens à prêter attention aux problèmes d'adaptation à une culture étrangère et aux impacts de leur propre comportement sur les autres pendant l'interaction.

La CI joue aussi un rôle important dans l'enseignement des langues depuis le courant interculturel dans les années 1990 proposant d'élargir les objectifs de l'éducation (Borghetti, 2017). D'une perspective pédagogique, la relation de la langue avec la culture est considérée de plus en plus dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Tel que mentionné par Defays et Deltour (2003), « la langue est dans la culture comme la culture est dans la langue, et toutes les deux sont plongées dans la communication » (p.23). Adami (2016) ajoute que l'apprentissage et l'enseignement d'une langue sont « indissociables de la découverte des modes de vivre, d'agir, de penser des locuteurs qui parlent et qui vivent avec cette langue » (p. 27). Ainsi, d'après Vogt (2016), la CI est importante pour les enseignants de langues étrangères dont la mission est d'enseigner non seulement la langue cible mais aussi les aspects culturels.

Bennett et Bennett (2004) ont défini la CI comme « la capacité de communiquer efficacement dans des situations transculturelles et d'interagir convenablement dans divers contextes culturels » (p. 149, notre traduction). Cependant, d'après Dervin (2004, p.72), « très peu de chercheurs se sont penchés sur une définition complète d'une compétence en mobilité ». Dervin (2010) remarque également que la compétence est souvent conceptualisée comme un construit « statique » et « monolithique ». Soit qu'une personne est compétente, soit qu'elle ne l'est pas. Il manque souvent les critères pour mesurer le niveau d'habileté. Il a donc résumé quatre principes de la CI basées sur les pensées des autres chercheurs :

- 1) Une ouverture à l'altérité (Abdallah-Preteille et Porcher, 1999, p. 226) et le développement de capitaux interculturels ;
- 2) Une connaissance de soi (Abdallah-Preteille, 2003, p.10) ;
- 3) Une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et celles de l'*Autre* (Byram, 1997, p.12) ;

- 4) Une compétence d'interaction et d'analyse. Autrement dit, il s'agirait plus de « compréhension » que de « connaissance » sur l'*Autre* (Dervin, 2004, p.72).

En outre, Deardorff affirme qu'il n'y a pas qu'une seule façon pour définir la CI : « la compétence interculturelle est un terme souvent discuté mais rarement compris [...] dans le domaine de l'éducation internationale » (2011, p.37 notre traduction). Spitzberg et Changnon (2009) ont classifié une quarantaine de modèles principaux de CI. Premièrement, dans certains modèles, les composantes sont structurées et reliées étroitement comme un ensemble pour comprendre des résultats des processus interactionnels, tel que le modèle de CCI de Byram (1997) dont une partie concernant la CI. Deuxièmement, d'autres modèles composites qui rassemblent des « schémas analytiques » (Spitzberg et Changnon, 2009, p.10) ne précisent pas la relation entre les composantes, comme le modèle en pyramide des compétences interculturelles de Deardorff (2006). Troisièmement, certains modèles considèrent la CI dans une perspective développementale, par exemple, le modèle de développement des compétences interculturelles de Bennett (1986). Ce chercheur croit que nous pouvons développer notre CI au fur et à mesure. Finalement, les modèles adaptatifs se concentrent sur le processus d'adaptation lorsque la personne se situe dans un contexte interculturel en ajustant sa façon de communication, tel que le modèle de la communication interculturelle de Kim (2001).

1.3 La compétence communicative interculturelle

Comme ce qui est expliqué dans l'introduction, la compétence communicative interculturelle (CCI) est largement étudiée en raison de son importance, mais elle fait aussi beaucoup parler d'elle à cause de son abstraction et sa complexité (Deardorff, 2006). Nous présenterons le modèle de CCI proposé par Byram (1997) dans son œuvre intitulée *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, en raison de l'influence significative du chercheur. Cependant, pour mieux comprendre cette compétence, il faut d'abord comprendre son origine théorique et le contexte réel dans lequel elle est requise. Dans cette section, nous présenterons l'origine de cette compétence et son lien avec la CC et la CI (1.3.1). Ensuite, nous présenterons en détail le modèle de CCI de Byram (1997) et ses composantes, sur lesquels s'appuient la plupart des chercheurs dans ce domaine (1.3.2).

1.3.1 L'origine de la compétence communicative interculturelle et son lien avec la compétence communicative et la compétence interculturelle

L'origine du concept de CCI est au cœur des débats. D'après Chen et Starosta (2005), certains chercheurs qui travaillent dans le domaine de la communication, tel que Rogers, Hart et Miike (2002) considèrent qu'Edward T. Hall est aussi le fondateur de la communication interculturelle, car il a utilisé le terme « *intercultural communication* » dans son œuvre intitulé *The Silent Language*, publié en 1959. Cependant, Gudykunst (1985) juge que la publication de cette œuvre ne signifie pas le début de la recherche dans le domaine de la CCI. D'après Estaji et Rahimi (2018), un grand nombre de chercheurs croient que le concept de CCI a été développé sur la base de la compétence communicative (CC) dans les années 70.

En outre, il y a encore beaucoup de discussions sur la définition de la CCI. Selon Aba (2015), cela est dû à la multidimensionnalité du concept, mais également du fait que les termes utilisés pour décomposer la multidimensionnalité sont souvent abstraits et parfois difficiles à traduire convenablement. De plus, Vogt (2016) ajoute qu'il existe un grand nombre de conceptualisations avec des terminologies variantes. Fantini (2009) résume plusieurs concepts semblables : la compétence communicative interculturelle (CCI) (Byram, 1997 ; 2012), la compétence en communication interculturelle (Chen et Starosta, 2006 ; Jandt, 2007), la compétence interculturelle (CI) (Deardorff, 2004 ; Taylor, 1994), la conscience interculturelle (Stempleski et Tomalin 1993), la sensibilité interculturelle (Bennett, 1986, 1993), etc. Il reste aussi beaucoup de dénominations qui ont moins d'influence dans le domaine de l'apprentissage et l'enseignement des langues, comme par exemple la coopération interculturelle, la compétence mondiale, etc. (Fantini, 2009).

Borghetti (2017) a aussi souligné qu'il existe des doutes sur la relation entre la CCI et la CC : certains chercheurs comme Bennett (1993), Deardorff (2006) et Fantini (2009) jugent qu'il s'agit de deux compétences distinctes, même si elles sont étroitement liées. Par exemple, Fantini (2009) croit que tous les individus possèdent une CC native, et que ceux qui choisissent de développer une seconde CC lorsqu'ils étudient une langue seconde ou étrangère, développent aussi la CCI grâce aux contacts interculturels. Certains auteurs dont Kramersch (1993, 1998) considèrent que la CCI est une sous-catégorie de la CC. Finalement,

d'autres auteurs dont Byram (1997) pense que la CC est la deuxième sous-catégorie de la CCI, indépendante de la CI, qui est la première sous-catégorie (voir 1.3.2).

D'après Byram (1997), la CI est l'une des sous-composantes de la CCI, cependant, nous trouvons aussi des situations où la CI est utilisée comme un terme générique de la CCI, tel que le nomme Fantini (2009, p.196) « *Intercultural Communicative Competence (or Intercultural Competence, for short)* », et comme l'explique Gu (2016), « *to avoid confusion in terminology, we replace the term intercultural competence with intercultural communicative competence in this study to follow the trend of most scholars on intercultural communication* » (p.256). D'ailleurs, López-Rocha (2016) et López-Rocha et Arévalo-Guerrero (2014) soutiennent aussi que la CI et la CCI sont deux concepts différents, mais d'après eux : « *Intercultural Competence was reintroduced as Intercultural Communicative Competence (ICC) as the result of its impact on foreign language teaching* » (López-Rocha, 2016, p.105). Ainsi, les études empiriques concernant la CI et la CCI sont aussi importantes l'une que l'autre pour notre essai, et elles seront traitées dans les chapitres suivants.

Même si la définition et l'origine de la CCI font beaucoup parler, les chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues (dont Byram, 1997 ; Deardorff, 2004, 2006 ; Fantini, 2006 ; Lustig et Koester, 1993 ; Peng, Wu et Fan, 2015 et Spitzberg et Changnon, 2009) s'entendent pour dire que la CCI est composée des facteurs suivants : la connaissance, le comportement, l'attitude, la conscience, l'habileté et l'ouverture. D'après Dervin (2007, p.101), pour comprendre le concept de CCI et l'intégrer dans la formation initiale, il est nécessaire de « s'interroger sur les [...] définitions de ce concept qui ont été proposées, de tenter de délimiter des objectifs d'apprentissage, et ainsi de définir les bases d'une compétence (communicative) interculturelle ».

Dans l'objectif d'arriver à une compréhension commune, Deardorff (2004) a fait une révision des définitions de la CCI proposées par 23 experts dans le domaine tels que Michael Byram, Janet Bennett et Guo-Ming Chen, entre autres. En outre, Deardorff a aussi signalé que la plupart de ces experts se sont inspirés des travaux de Byram (1997) et de ses collègues (dont Byram, Gribkova et Starkey, 2002 ; Byram et Risager, 1999 ; Byram et Zarate, 1997). Dans

sa recension, Deardorff (2004) a trouvé que la plupart des chercheurs incluent les idées suivantes dans leur définition de la CCI : la conscience de la culture de soi, la valorisation et la compréhension de la différence culturelle, l'expérience de l'interaction internationale ou interculturelle, etc. Fantini (2009, p. 198) explique que « différente de la connaissance, la conscience se concentre sur le soi par rapport à tout le reste du monde - les choses, les gens, les pensées – et elle aide à clarifier ce qui est le plus important en ce qui concerne ses propres valeurs et son identité ».

Dans une perspective éducative, Corbett (2003) explique que l'enseignement de la CCI est non seulement un processus du transfert des messages, mais aussi le processus de l'affirmation, de la négociation, de la construction et du maintien de l'identité du groupe et de l'individu. Cependant, tel que souligné par Deardorff (2004), parmi les nombreux travaux faits concernant la CCI et la CI, les travaux de Byram ont eu une profonde influence dans le domaine.

1.3.2 Le modèle de compétence communicative interculturelle proposé par Byram

La compétence communicative interculturelle (CCI) est définie par Byram (1997) comme un ensemble de connaissances, de compétences et d'attitudes considérées comme essentielles au succès de la communication interculturelle. La CCI, selon Byram (1997), est une compétence qui non seulement favorise la communication de messages ou l'échange d'informations, mais aussi contribue à l'établissement et au maintien des relations interculturelles.

Byram (1997, 2012) distingue la CI de la CCI. Dervin (2007, p.104) explique que dans le modèle de Byram, la CI est « complémentaire » à la CC de l'apprenant-utilisateur d'une langue étrangère, et elle fait partie de la CCI. D'après Byram (1997), la CI fait référence à la compétence des individus à interagir dans leur langue maternelle avec des personnes de différentes cultures, par exemple, l'interaction entre deux locuteurs natifs du français, un Français et un Québécois. Pour ce qui est de la CCI, elle fait référence à la compétence des individus à interagir avec des personnes de différentes cultures dans une langue étrangère, comme par exemple des apprenants du français qui viennent de la Chine et de l'Australie.

Plus précisément, aux yeux de Byram (1997), une personne qui a développé la CCI est capable

d'interagir avec des personnes d'un autre pays et d'une autre culture dans une langue étrangère ; de négocier un mode de communication et d'interaction satisfaisant pour eux-mêmes ; de jouer le rôle de médiateur entre des personnes d'origines culturelles différentes ; d'avoir des connaissances d'une autre culture ; d'avoir des connaissances linguistiques, sociolinguistiques et discursives pour utiliser une langue de manière appropriée et pour comprendre des significations, valeurs et connotations spécifiques à la langue (p.71, notre traduction).

Selon le modèle de Byram (1997), les deux compétences que nous avons présenté dans les dernières sections, soit la CC et la CI, sont deux grandes sous-catégories de la CCI. Byram (1997) s'inspire des travaux des autres chercheurs et redéfinit quelques composantes du modèle de Van Ek (1986), en souhaitant que son modèle s'applique plus à la situation interculturelle dans le monde réel de son époque. Dans la section 1.1, nous avons présenté les six sous-composantes du modèle de CC de Van Ek (1986). Ce modèle s'adresse spécifiquement aux locuteurs natifs, et il est aussi l'inspiration pour le modèle de CCI de Byram (1997). Byram a d'abord choisi trois composantes du modèle de CC de Van Ek : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence discursive, et les a redéfinis, tel que le montre le Tableau 1. Les trois autres composantes – la compétence sociale, la compétence stratégique et la compétence socioculturelle – sont modifiées et adaptées par Byram dans le contexte de la communication interculturelle. Plus précisément, Sercu (2005) explique que ces trois dernières composantes de la CC du modèle de Van Ek (1986) peuvent être considérées comme le *savoir communiquer*, reliées étroitement avec les cinq savoirs proposés par Byram (1997) : le savoir, le savoir-comprendre, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-s'engager. En somme, tel que le montre la Figure 1 et le Tableau 1, le modèle de CCI proposé par Byram (1997) contient quatre sous-compétences : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive, et la compétence interculturelle.

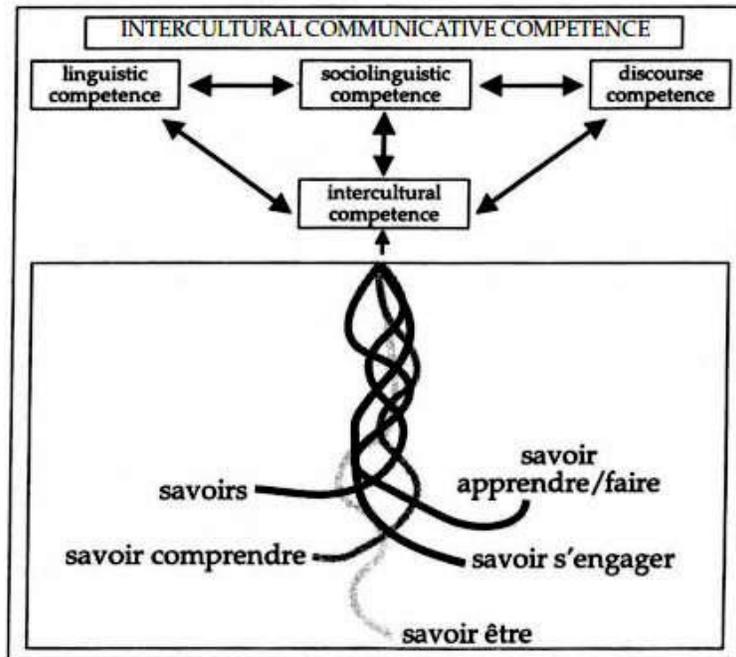


Figure 1 : Le modèle de la CCI de Byram (1997, p.73)

Tableau 1 : Le modèle de CCI proposé par Byram (1997, p.48 ; 50-53, notre traduction)

Compétence communicative interculturelle (CCI)		
Sous compétences	Sous-composantes	Définition
Compétence linguistique		La capacité d'appliquer la connaissance des règles d'une version standard de la langue pour produire et interpréter la langue parlée et écrite.
Compétence sociolinguistique		La capacité d'interpréter des significations présumées ou négociées et explicitées de la langue produite par un interlocuteur natif ou non natif.
Compétence discursive		La capacité d'utiliser, de découvrir et de négocier des stratégies pour la production et l'interprétation de textes de monologues ou de dialogues qui suivent les conventions de la culture d'un interlocuteur ou qui sont négociées en tant que textes interculturels à des objectifs particuliers.
Compétence interculturelle	Savoirs (<i>knowledge</i>)	Les connaissances sur des groupes sociaux de différents pays et leurs produits et pratiques ; les connaissances sur l'interaction individuelle et sociale.

	Savoir-être (<i>attitudes</i>)	La curiosité, l'ouverture, la volonté d'arrêter la méfiance à l'égard d'autres cultures et les diverses croyances liées à leur propre culture.
	Savoir-apprendre/ savoir-faire (<i>skills of discovery and interaction</i>)	La capacité d'acquérir de nouvelles connaissances d'une culture et ses pratiques culturelles ; la capacité d'opérer les savoirs, les savoir-être, les habiletés pour la communication et les interactions dans la vie réelle.
	Savoir-comprendre (<i>skills of interpreting and relating</i>)	La capacité d'interpréter un document ou un évènement d'une autre culture ; la capacité de l'expliquer et de le relier avec celui de sa propre culture.
	Savoir s'engager (<i>critical cultural awareness/political education</i>)	La capacité d'évaluer de manière critique et sur la base de critères explicites, les perspectives, les pratiques et les produits de sa propre culture et des autres cultures.

Byram, Gribkova et Starkey (2002) affirment que le modèle de Byram (1997) peut être appliqué dans l'enseignement interculturel et l'évaluation de la CCI, parce que ce modèle explique les objectifs d'enseignement et d'apprentissage à réaliser : aider les élèves à développer leur CI ainsi que leur compétence linguistique ; les préparer à une interaction avec des personnes originaires d'autres cultures ; leur permettre de comprendre et d'accepter les personnes venant d'autres cultures ayant des perspectives, des valeurs et des comportements différents, et pour les aider à traiter cette interaction comme une expérience enrichissante. Bref, ce modèle « permet de fixer des objectifs d'enseignement-apprentissage plus ou moins précis à partir des différents types de savoirs ». Ceci est un avantage du modèle de Byram selon Dervin (2007, p. 105).

1.4 Conclusion

En somme, la CC, la CI et la CCI sont des concepts importants dans l'enseignement des langues et sont largement étudiés par des chercheurs. Avec le développement de la mondialisation, la CCI est la compétence qui correspond le mieux au besoin de l'interaction internationale et interculturelle. Même si la définition et l'origine de la CCI ne font pas l'unanimité, les chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues (dont Byram, 1997 ; Deardorff, 2004, 2006 ; Fantini, 2006 ; Lustig et Koester, 1993 ; Peng, Wu et Fan,

2015 et Spitzberg et Changnon, 2009) s'entendent pour dire que la CCI est composée des facteurs suivants : la connaissance, le comportement, l'attitude, la conscience, l'habileté et l'ouverture. Parmi les œuvres théoriques, les travaux de Byram ont une influence profonde dans le domaine, surtout le modèle qu'il a développé en 1997. Il souligne l'importance de la dimension interculturelle dans l'apprentissage des langues et attire l'attention des enseignants et des chercheurs.

Chapitre 2. Les programmes de formation initiale des enseignants de langues secondes ou étrangères

2.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous définirons les compétences professionnelles et les nouveaux défis en éducation qui nécessitent l'intégration de la CCI dans la formation initiale (2.1). Ensuite, nous décrirons les compétences professionnelles incluses dans les référentiels de différents contextes (2.2) : le Québec (2.2.1), la France (2.2.2) et la Chine (2.2.3).

2.1 Les compétences professionnelles et les nouveaux défis en éducation

Les programmes de formation initiale en enseignement sont articulés autour des compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MÉES, 2001). Lors de la formation professionnelle, les futurs enseignants « doivent développer des modèles mentaux qui gèrent l'action et englobent les connaissances nécessaires à l'action professionnelle réfléchie. Ainsi, en apprentissage contextualisé, la compréhension et l'action sont en constante interaction » (Mongrain et Besançon, 1995, p.282), lorsque les futurs enseignants acquièrent la maîtrise des compétences professionnelles visées. Bref, selon Bazgan et Norel (2013), les compétences professionnelles sont des habiletés multidimensionnelles, et qu'elles permettent de contrôler globalement des situations complexes en mobilisant diverses ressources.

Toussaint et Fortier (2002, p.3) soutiennent que « la formation initiale doit permettre aux futures enseignantes et futurs enseignants d'acquérir un certain nombre de compétences professionnelles qui leur permettront d'exercer leur profession de façon adéquate ». Sabatier (2018, p.41) ajoute que « l'enseignant professionnel qui se dessine est, ainsi, un individu spécialiste de l'apprentissage, qui développe une expertise et des capacités spécifiques pour agir en situation et de manière adaptée en fonction d'objectifs explicites. »

L'importance des compétences professionnelles pour la formation initiale est due à son influence sur l'enseignement et sur le développement des apprenants. Yan, Kaiser, König et Blömeke (2018) affirment qu'il est largement accepté que les compétences des enseignants

soient un facteur principal qui influence l'efficacité et la qualité de l'enseignement. Kunter et al. (2013) soutiennent que la plupart des aspects liés aux compétences professionnelles des enseignants (les connaissances, les croyances, la motivation et l'autorégulation) ont une relation positive quant aux résultats des élèves dans leurs apprentissages.

Les compétences professionnelles pour les enseignants sont expliquées dans des documents ministériels aux niveaux fédéral et provincial. En réalité, le contenu des compétences professionnelles appliquées dans la formation initiale varie selon le contexte et dépend souvent de la politique éducative de chaque pays (voir 2.2). Comme par exemple, le référentiel d'éducation du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (France), dit qu'« en établissant une liste des compétences professionnelles, on propose du même coup une classification des dimensions du métier » (Rey, 2012, p.86).

Par ailleurs, les compétences professionnelles ne sont pas statiques, elles se sont développées selon les besoins éducatifs et sociaux des différentes époques. D'après Newton et al. (1992), même si les enseignants de leur époque avaient participé à la formation initiale, ils étaient confrontés à de nombreux défis réels et à des pressions considérables lorsqu'ils ont commencé leur carrière professionnelle, tels que l'élargissement des connaissances dans divers domaines, la rapidité des changements technologiques, l'évolution des besoins sociaux et économiques, etc. Dans cette situation, « la demande d'un système fort de l'éducation et de la formation augmentait, parce que les compétences requises dans le marché du travail se sont accrues du fait de la transition vers une société de l'information » (Newton et al., 1992, p. vii, notre traduction). Similairement, tel que l'expliquent Cushner et Brennan (2007), les futurs enseignants doivent connaître les caractéristiques de la société en changement, et comprendre les attentes de la société en matière d'enseignement.

En outre, il y a encore de nouveaux défis à notre époque, par exemple, la nécessité d'une éducation interculturelle en milieu scolaire et la difficulté d'intégration sociale des immigrants (Steinbach, 2012). Dans notre contexte québécois, Armand (2012) explique que « la transformation du tissu social qui marque du sceau de la diversité la majorité des écoles montréalaises est l'un des changements les plus importants de ces dernières années » (p. 50).

Cependant, des chercheurs tels que Tang et Choi (2004) ont relevé le manque de préparation du développement interculturel de la part des formateurs dans les programmes de formation des enseignants. De plus, ayant une tendance à croire les stéréotypes négatifs, certains futurs enseignants eux-mêmes ne sont pas à l'aise face aux diversités culturelles de leurs élèves (Kumar et Hamer, 2013). Ainsi, un grand nombre de futurs enseignants ne sont pas bien formés ni prêts pour l'éducation interculturelle (Beutel et Tangen, 2018).

En somme, ces défis liés à notre époque doivent être considérés pour que la formation initiale puisse mieux répondre aux besoins de la société et de l'époque. Dans cette situation, la compétence communicative interculturelle (CCI), la compétence que nous avons analysée dans le premier chapitre, est une compétence importante non seulement pour les apprenants en langues qui interagiront éventuellement avec les interlocuteurs d'autres cultures, mais aussi pour les enseignants et les futurs enseignants en langues, surtout pour ceux qui enseigneront dans un milieu multiculturel (souvent dans les pays les plus développés ayant un grand nombre d'immigrés).

2.2 Les compétences professionnelles en éducation et la compétence communicative interculturelle dans les référentiels de divers contextes

D'après Audet (2003) et Olivencia (2008), la formation des enseignants à l'interculturel reste en réalité, insuffisante. Même si Müller-Hartmann et Schocker (2013) affirment que différentes formes de la CCI « ont été intégrées aux normes éducatives du monde entier » (p. 85, notre traduction), la CCI n'est pas intégrée de la même façon dans la formation initiale selon les contextes. Nous explorerons les raisons pour lesquelles le résultat de la formation initiale n'est pas satisfaisant. Est-ce que la CCI est intégrée adéquatement dans les référentiels et dans la formation initiale des enseignants comme l'une des compétences professionnelles ? Dans quelles mesures la CCI est intégrée dans les différents contextes ? Pour répondre à ces deux questions, nous comparerons des référentiels éducatifs qui guident la formation initiale dans différents contextes : nous avons choisi deux contextes du monde francophone, soit le Québec (notre contexte) et la France. De plus, nous avons aussi choisi le référentiel de la Chine, où le parcours éducatif est détaillé jusqu'au premier cycle

universitaire, afin de comparer la valorisation de la CCI dans la formation initiale du monde oriental.

2.2.1 Le Québec

Dans cette section, nous présenterons l'approche culturelle (2.2.1.1), qui est essentielle pour l'éducation au Canada. Ainsi, elle est importante pour l'éducation de notre contexte, le Québec qui est une province francophone du Canada. Ensuite, nous analyserons le référentiel ministériel du Québec (MESS, 2001) qui définit douze compétences professionnelles pour la formation initiale des enseignants (2.2.1.2), et nous présenterons aussi une nouvelle compétence interculturelle et inclusive qui s'applique au contexte montréalais (2.2.1.3).

2.2.1.1 L'approche culturelle

Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2012) affirme que l'approche culturelle s'appuie sur des fondements théoriques de l'enseignement et permet aux enseignants d'aider leurs élèves à la construction de leur identité et à leur actualisation linguistique et culturelle. Dans ce même document, l'approche culturelle est définie comme suit :

Il s'agit d'amener l'élève à s'approprier la culture collective francophone et à se donner des repères culturels, en plus de lui donner le goût d'y participer par l'intermédiaire de différents secteurs d'activité. Ainsi, l'école doit susciter des échanges et des réflexions sur les différences linguistiques et culturelles, sur des sujets associés à des concepts tels que le patrimoine culturel, de même que sur les enjeux de la diversité, notamment comme source de richesse culturelle (CMEC, 2012, p.46).

L'approche culturelle est aussi valorisée dans la province du Québec. Selon Falardeau et Simard (2007), depuis le début des années 1990, la culture occupe déjà une place importante à l'école, dans les programmes d'études et dans la formation des enseignants. Le Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (aujourd'hui, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MÉES) a souligné l'urgence extrême de rehausser la dimension culturelle des programmes de formation dans le document publié en 1997, intitulé *L'école tout un programme : énoncé de politique éducative*. Par la suite, le MÉES a affirmé que

l'approche culturelle constitue une « orientation générale » (2001, p.61) pour l'enseignement et pour la formation des enseignants, et a valorisé le développement d'une sensibilité culturelle partagée en permettant à l'individu « d'entrer en relation avec le monde, soi-même et autrui » (2001, p.41). Sorin, Pouliot, et Dubois Marcoin (2007) résument que l'approche culturelle de l'enseignement touche d'une manière complexe les enseignants, qui doivent s'inscrire dans un rapport vivant à la culture et dans un réinvestissement historique, social et culturel des savoirs scolaires. C'est la raison pour laquelle la formation des enseignants au Québec a été influencée par l'approche culturelle.

2.2.1.2 Le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante

En 2001, le Ministère (MÉES) a proposé 12 compétences professionnelles pour les enseignants, sous quatre catégories : le fondement, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire ainsi que l'identité professionnelle. En outre, le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale est aussi expliqué, dans l'objectif de guider la formation initiale et de fournir les critères pour évaluer les futurs enseignants. Cette publication de 2001 est la version que nous utilisons encore aujourd'hui dans le contexte du Québec.

Tableau 2 : Les douze compétences professionnelles au Québec (MÉES, 2001)

Catégorie	Compétence	Niveau de maîtrise attendu
Fondement	1- Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ; • de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites ; • de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ; • de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.
	2- Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p>

	l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	<ul style="list-style-type: none"> de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone ; de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.
Acte d'enseigner	3- Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> de concevoir correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences ; d'intégrer ces activités dans une planification à long terme.
	4- Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> de guider, par des interventions appropriées, les élèves dans la réalisation de tâches d'apprentissage ; d'animer les élèves dans l'accomplissement d'un travail coopératif ; de détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et d'utiliser les ressources appropriées pour y remédier.
	5- Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> de détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves ; de préciser, de façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement ; de contribuer avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves au regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication destinés aux parents ; de communiquer à l'élève les résultats d'un processus d'évaluation diagnostique et d'indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogique les éléments des stratégies d'intervention corrective envisagées.
	6- Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> de mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe ; de repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe ;

		<ul style="list-style-type: none"> • d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et de planifier des mesures en vue de les prévenir ; • de déterminer et d'appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.
Contexte social et scolaire	7- Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention spécifique pour les élèves sous sa responsabilité.
	8- Intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage ; • de disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les TIC offrent sur les plans pédagogique et didactique, notamment par l'intermédiaire des ressources d'Internet, et de savoir les intégrer, de façon fonctionnelle, lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes, dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage ; • d'utiliser efficacement les possibilités des TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche et traitement de données, évaluation, interaction avec les collègues ou des experts, etc. ; • de transmettre efficacement à ses propres élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs.
	9- Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de situer son rôle par rapport à celui des autres intervenantes et intervenants internes ou externes pour en arriver à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun ; • d'adapter ses actions aux visées éducatives et d'apporter sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans la réalisation de projets d'école ; • d'établir une relation de confiance avec les parents.
	10- Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce,	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante ; • de critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et d'apporter des suggestions novatrices en matière pédagogique.

	en fonction des élèves concernés.	
Identité professionnelle	11- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement ; • de préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver ; • de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement, • d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.
	12- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe ; • de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.

Parmi les douze compétences professionnelles, la première compétence, soit « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions », est la seule qui concerne « la culture », elle est aussi la manifestation la plus directe et évidente de l'approche culturelle. Cette première compétence contient cinq sous-composantes qui précisent que l'enseignant doit 1) situer les points de repères fondamentaux et les axes d'intelligibilité (les concepts, les postulats, les méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possible des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves ; 2) prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée ; 3) établir des relations entre la culture seconde (« se réfère à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elles-mêmes dans le monde » ; MÉES, 2001, p. 34) prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves ; 4) transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun ; 5) porter un regard critique sur son rôle social ainsi que ses propres origines et pratiques culturelles. De plus, selon le niveau de maîtrise attendu, les futurs enseignants doivent montrer une compréhension critique de leur cheminement culturel et prendre en considération les cultures de leurs élèves dans les activités pédagogiques.

Sur cette base, Larochelle-Audet et ses collègues (Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016 ; Potvin, Larochelle-Audet, Campbell, Kingué-Élongué, et Chastenay, 2015) ont proposé d'ajouter 21 nouvelles composantes aux 12 compétences professionnelles. Comme nous avons expliqué que seulement la première compétence professionnelle de MÉES (2001) touche « la culture », l'analyse de notre essai concerne seulement les nouvelles composantes ajoutées à cette première compétence : 1) reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles et historiques, en portant un regard critique sur la culture prescrite du programme de formation ; 2) développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination en contexte éducatif. Il est à noter que Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin (2016, p. 184) a fait un commentaire critique sur ces conceptions : les nouvelles composantes « concernent peu ou pas la prise en compte de la diversité ethnoculturelle ». Même s'il y a de l'importance attaché aux exclusions et aux discriminations, le contexte éducatif est encore dans le cadre de « la culture de soi ».

En réalité, tel que Geillon l'explique, « la société québécoise se définit comme interculturelle dans ses fondements » (2015, p.96). Cette réalité actuelle des écoles québécoises et de la société québécoise nécessite l'intégration de la CCI et la CI dans la formation initiale. Cependant, jusqu'à présent, la CCI ou la CI n'est pas encore reconnue dans le référentiel ministériel comme l'une des compétences professionnelles. Il existe des recherches et des discussions de ces dernières années où les chercheurs ont contribué à améliorer les produits théoriques concernant les compétences professionnelles nécessaires dans le contexte réel du Québec. Ainsi, nous présenterons l'évolution de la proposition d'ajout d'une nouvelle compétence professionnelle pour la formation initiale : la compétence interculturelle et inclusive (voir 2.2.1.3).

2.2.1.3 Une nouvelle compétence professionnelle : la compétence interculturelle et inclusive

L'éducation interculturelle a été prise en considération par le gouvernement depuis un demi-siècle. En 1971, la politique du multiculturalisme a été adopté par le gouvernement fédéral canadien, dans l'objectif de préserver les cultures d'origine des immigrants et d'augmenter le degré d'acceptation de ces cultures par la société d'accueil (Barrette, Gaudet et Lemay, 1996).

Dans le contexte éducatif du Québec, le Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 1998a, 1998b) a publié des documents qui valorisent l'éducation interculturelle, ainsi qu'une fédération plurinationale, multiculturelle et bilingue (Kymlicka, 1998), dans l'éducation générale des jeunes et dans la formation initiale des enseignants. Le MÉQ affirme la nécessité d'une formation s'adressant à « tout le personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (1998a, p. 32-33).

En septembre 2000, le MÉQ a mené une consultation sur « la formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles » dans les universités. Lors de la consultation, onze compétences professionnelles ont été proposées. Par la suite, deux chercheurs, Toussaint et Fortier, ont fait une recherche sur la perception des étudiants en formation sur les compétences professionnelles. Leur étude a été publiée en 2002, mais lorsqu'ils faisaient la recherche en 2001, le MÉES n'avait pas encore publié la nouvelle version du référentiel des 12 compétences (la compétence éthique ne faisait pas partie de la recherche). Dans le cadre de l'étude, les auteurs ont suggéré d'ajouter « la compétence interculturelle » comme la 12^e compétence professionnelle. Les mots-clés des douze compétences professionnelles utilisées dans le questionnaire sont : la conception, le pilotage, l'évaluation, l'adaptation, la planification, la communication, l'intégration des TIC, la coopération, la concertation, l'engagement, la responsabilisation et l'interculturel. Pour les 11 premières compétences proposées par le ministère, les auteurs ont fourni les descriptions des compétences, leurs composantes, et les niveaux de maîtrise des futurs enseignants. Les participants avaient la possibilité de faire des commentaires concernant ces compétences.

La définition de la CI adoptée dans l'étude de Toussaint et Fortier (2002, p.8) était le modèle conceptuel du curriculum multiculturel global de Christine Bennett (1999) : « la compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre ». Toussaint et Fortier ont expliqué que cette compétence n'est pas reconnue par le MÉQ. Au contraire, les participants eux-mêmes devaient identifier des

composantes et des éléments de maîtrise des compétences selon leurs connaissances ou avis. Cette section est considérée comme des questions ouvertes par les chercheurs.

Au total, 287 futurs enseignants de divers programmes de premier cycle d'une université montréalaise ont répondu volontairement aux questionnaires de l'étude. Finalement 250 participants ont répondu à tous les questionnaires. Ils ont jugé l'importance de chaque compétence professionnelle avec une échelle allant de 0 à 3 (aucunement, un peu, moyennement, beaucoup). La 5^e possibilité était « je n'ai pas d'opinion ». Le résultat montre que 90% ou plus des participants jugent que toutes les compétences sauf l'intégration des TIC sont moyennement ou très importantes. La compétence interculturelle occupe la 7^e place (90,6%), avec une moyenne de 2,5 sur 3. Elle est jugée très importante par 60,3% des participants, moyennement importante pour 30,3%, un peu importante pour 8,5% et pas du tout importante pour 0,9% des participants. De plus, pour cette compétence, les 168 filles présentaient une moyenne supérieure (2,61) à celle des 66 garçons (2,21) ; les futurs enseignants de langues avaient une réponse plus favorable (2,65) que les autres inscrits aux enseignements de sciences (2,18), sciences humaines (2,54) et de préscolaire-primaire (2,52).

L'étude de Toussaint et Fortier (2002), qui a été faite au début du siècle, a montré que la compétence interculturelle était quand même appréciée par ces futurs enseignants québécois. Par la suite, l'Université du Québec à Montréal, où les deux auteurs Toussaint et Fortier (2002) ont fait leur projet de recherche, a publié (sans date) sur leur site officiel la 13^e compétence professionnelle comme un ajout aux douze compétences professionnelles proposées par le MÉES (2001) : « s'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle »¹. Ceci reflète le courant interculturel dans le domaine de l'enseignement et de la formation initiale au niveau universitaire.

¹ La 13^e compétence publiée par Université du Québec à Montréal : <https://bes.uqam.ca/inscrit-aux-bes/competences-professionnelles/>

Depuis les années 2010, l'intégration de l'aspect interculturel dans la formation initiale préoccupe de plus en plus les chercheurs québécois (Laferrière et Allaire, 2010 ; Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Nous avons trouvé des discussions concernant la réalité interculturelle et les compétences professionnelles pour la formation initiale. Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin (2016, p.173) ont souligné « l'absence de considérations concrètes quant à la diversité ethnoculturelle et aux finalités d'une formation interculturelle et inclusive en enseignement ».

Ainsi, ils ont reformulé et développé la 13^e compétence (reconnu par l'Université du Québec à Montréal) comme la compétence interculturelle et inclusive : adopter des pratiques inclusives qui préparent les apprenants à vivre ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants. Le tableau 3 montre que la 13^e compétence se fragmente en 6 composantes, ainsi que les catégories auxquelles les composantes correspondent, en faveur du développement et de l'évaluation de la compétence.

Tableau 3 : La 13^e compétence : la compétence interculturelle et inclusive
(Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016)

Composantes	Catégories
1- Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination.	Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire, Identité professionnelle.
2- Adopter des attitudes, des comportements et des pratiques permettant de contrer les discriminations et de faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste.	Acte d'enseigner, Identité professionnelle.
3- Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative.	Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire.
4- Développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne.	Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire.

5- Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.	Contexte social et scolaire.
6- S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive.	Contexte social et scolaire, Identité professionnelle.

À part l'ajout et le développement de la 13^e compétence, Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin (2016) ont aussi critiqué le référentiel du MÉES (2001) sur le manque de considération de la réalité multiculturelle :

Bien que l'approche culturelle de l'enseignement présente des liens évidents avec les savoirs, savoir-faire et savoir-être constitutifs d'une formation [...], cette perspective n'est jamais explicitée. Il n'est par ailleurs jamais fait référence à l'origine ethnoculturelle ou au parcours migratoire des élèves ou du personnel enseignant. (p.180)

Cependant, tel que souligné par Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin (2016), cette compétence ne s'est pas encore intégrée au référentiel provincial existant, et « ne bénéficie pas d'une reconnaissance formelle au niveau ministériel » (p.189).

2.2.2 La France

Selon Risager (2007), en France, la culture est devenue une composante importante de l'enseignement des langues depuis les années 1970. Potvin, Dhume, Verhoeven et Ogay (2018) ajoutent que l'interculturalité et la réalité ethnoculturelle ont aussi commencé à attirer l'attention du gouvernement durant cette époque :

L'usage progressif du terme « diversité » dans le discours de l'institution depuis la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989, et surtout après 2004 (la « promotion de la diversité » se substitue à la « lutte contre les discriminations »), relève d'une préoccupation consensuelle plus que d'une reconnaissance politique. (p.34)

Cependant, quant à la formation initiale, la CCI et la CI ne sont pas incluses dans le référentiel gouvernemental. Le référentiel utilisé actuellement a été publié en 2010 par le Ministère de

l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Sur leur site internet officiel², nous trouvons la description des dix compétences professionnelles pour les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation, tel que le montre le Tableau 4. Chaque compétence est décrite et développée en trois sous-sections : les connaissances, les capacités et les attitudes. Parmi les dix compétences, deux compétences concernent la culture dans l'éducation. Nous analysons principalement ces deux compétences (compétence 3 et 6) en fournissant les sous-sections au complet.

Tableau 4 : Les compétences professionnelles en France (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2010)

Compétence 1	Agir en fonctionnaire de l'État et d'une manière éthique et responsable.
Compétence 2	Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.
Compétence 3	Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.
Compétence 4	Concevoir et mettre en œuvre son enseignement.
Compétence 5	Organiser le travail de la classe.
Compétence 6	Prendre en compte la diversité des élèves.
Compétence 7	Évaluer les élèves.
Compétence 8	Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.
Compétence 9	Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
Compétence 10	Se former et innover.

Tableau 5 : L'extrait des dix compétences professionnelles en France (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2010)

<p>Compétence 3- Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement. ➤ Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses
--

² Le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2010). Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

<p>paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.</p> <p>➤ Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.</p>	
Sous-section	Contenu
Connaissances	<p>Le professeur des écoles connaît :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les objectifs de l'école primaire et du collège ; • les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire. <p>Le professeur des lycées et collèges :</p> <ul style="list-style-type: none"> • connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ; • maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ; • situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.
Capacités	<p>Le professeur des écoles est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ; • de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ; • d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.). <p>Le professeur du second degré est capable d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.</p>
Attitudes	<p>La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une attitude de rigueur scientifique ; • participer à la construction d'une culture commune des élèves.
<p>6- Prendre en compte la diversité des élèves.</p> <p>➤ Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.</p> <p>➤ Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.</p> <p>➤ Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neuro-sciences.</p> <p>➤ Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.</p>	
Connaissances	<p>Le professeur connaît :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;

	<ul style="list-style-type: none"> • les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.
Capacités	<p>Le professeur est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ; • de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ; • d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ; • dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées ; • au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ; • de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.
Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Le professeur veille : • à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ; • à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

D'abord, la compétence 3 exige que l'enseignant pratique une langue étrangère et contribue à la construction d'une culture commune des élèves. Cette compétence souligne l'importance de la culture commune d'une classe, pour qu'il y ait une atmosphère amicale dans un contexte multiculturel potentiel. Ensuite, la compétence 6 concerne la compréhension de l'enseignant sur la diversité culturelle. Les enseignants doivent respecter la diversité et la différence des apprenants, telles que les valeurs. Cependant, l'accent est davantage mis sur « les besoins particuliers » et sur la diversité durant le processus de l'apprentissage. En somme, dans le référentiel proposé par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2010), nous ne trouvons pas de formulation explicite sur l'interculturel. Autrement dit, la CCI et la CI ne sont pas considérées comme des compétences professionnelles pour la formation initiale des futurs enseignants.

2.2.3 La Chine

De 2004 à 2015, le Ministère de l'Éducation de la Chine a promulgué une série de critères adressés aux enseignants sur son site Web officiel (<http://www.moe.gov.cn>), telles que les

compétences professionnelles et la capacité d'utiliser la technologie dans l'enseignement. Les référentiels de compétences professionnelles ont été promulgués en 2012³ avec des variations pour les différents niveaux d'enseignement (à l'exception du niveau universitaire) selon les caractéristiques des jeunes de différents âges. Les compétences professionnelles sont appliquées partout dans le pays et se divisent en trois grandes catégories : la conscience et l'éthique professionnelle, les connaissances, et les habiletés. Chaque version du référentiel qui s'applique à un contexte scolaire spécifique contient plus de soixante compétences. Après avoir analysé toutes les compétences professionnelles qui sont proposées en 2012 (*Les normes professionnelles pour les enseignants de la maternelle, de l'école primaire et secondaire*), nous ne trouvons aucune formulation concernant la culture ni l'interculturel.

Cependant, en 2014, le Ministère de l'Éducation a promulgué un guide intitulé *Les principes directeurs pour l'amélioration de l'éducation de la culture traditionnelle chinoise* (notre traduction), suivant l'esprit du Congrès communiste national, qui souligne l'importance de l'enseignement de la culture traditionnelle chinoise. Le contenu principal est résumé dans le Tableau 5. Le guide a souligné la nécessité de développer l'éducation culturelle et a proposé la théorie de base et les principes. De plus, la nécessité de déclencher convenablement et progressivement l'éducation culturelle dans les différents cycles d'études est soulignée. Les mesures pour développer l'éducation culturelle sont aussi formulées.

Tableau 5 : Les principes directeurs pour l'amélioration de l'éducation concernant la culture traditionnelle chinoise (Ministère de l'Éducation de R. P. Chine, 2014, notre traduction)

Domaine	Contenu
L'importance et l'urgence de renforcer l'éducation de	Approfondir l'éducation socialiste et communiste aux caractéristiques chinoises.
	Construire le système d'héritage de la culture traditionnelle chinoise ; promouvoir l'héritage et l'innovation de la culture.

³ le Ministère de l'Éducation de la Chine. (2012). Les normes professionnelles pour les enseignants de la maternelle, de l'école primaire et secondaire. Repéré à : http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html

la culture traditionnelle chinoise	Guider les jeunes pour renforcer et valoriser la confiance en la culture nationale.	
	Faire face aux défis : Le caractère systématique et holistique du contenu éducatif est également manifestement insuffisant, le phénomène d'enseignement intensif et de connotation spirituelle légère est encore relativement répandu.	
La théorie de base, les principes, et le contenu de l'éducation culturelle	La théorie	La théorie communiste aux caractéristiques chinoises tel que l'esprit des nations.
	Les principes	<ul style="list-style-type: none"> • Combiner l'éducation culturelle à la théorie communiste. • Combiner l'éducation culturelle à l'éducation de l'esprit de l'époque et l'esprit de révolution. • Combiner l'éducation de la culture traditionnelle chinoise et les bons aspects de la culture des autres pays. • Combiner l'éducation traditionnelle en salle de classe et l'éducation de la pratique sociale. • Combiner l'éducation scolaire, familiale et sociale. • Combiner la spécificité du système de l'éducation.
	Le contenu	<ul style="list-style-type: none"> • L'esprit national et l'identité nationale • L'esprit social et le collectivisme • L'esprit individuel et la moralité traditionnelle
Déclencher convenablement et progressivement l'éducation culturelle dans les différents cycles d'études	L'école primaire (trois premières années)	L'étape élémentaire : promouvoir l'attachement des élèves à la culture traditionnelle chinoise (les caractères, la poésie traditionnelle, l'histoire, les fêtes traditionnelles, etc.)
	L'école primaire (trois dernières années)	L'étape de compréhension : expérimenter avec les différentes parties de la culture traditionnelle, comprendre le changement et la diversité de la culture.
	Le collège	L'étape pour développer la compréhension : guider les élèves à apprécier la culture traditionnelle et accumuler les connaissances culturelles.
	Le lycée	L'étape pour développer la compréhension rationnelle : avoir confiance en la culture traditionnelle, avoir un esprit objectif et s'épanouir.
	L'université	L'étape d'apprentissage et d'exploitation autonome : avoir la responsabilité de protéger et d'innover la culture traditionnelle, avoir une perspective critique sur la culture traditionnelle et la diversité culturelle dans le monde.
Les méthodes	Intégrer la culture traditionnelle dans le système éducatif et les manuels	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer plus de contenu sur la culture traditionnelle dans le cheminement des programmes de toutes les disciplines ; encourager l'éducation culturelle selon les ressources culturelles de chaque région. • Modifier et rédiger des manuels scolaires et des lectures pour la jeunesse en ajoutant du contenu culturel. • Souligner l'importance de la moralité et de la politique, combiner l'éducation politique et culturelle.
	Développer la capacité des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Développer les connaissances et habiletés concernant la culture traditionnelle des enseignants ; ajouter du contenu culturel dans l'examen de qualification d'enseignement et ajouter des cours de culture dans la formation initiale.

		<ul style="list-style-type: none"> • Mener une formation continue pour les enseignants concernant la culture traditionnelle dans toute la société
	Profiter des ressources variantes	<ul style="list-style-type: none"> • Construire une plate-forme en ligne pour l'éducation sur la culture traditionnelle en profitant des ressources variées. • Organiser des activités culturelles dans les institutions. • Construire un système d'éducation sur la culture traditionnelle en collaboration avec des organisations politiques et culturelles (musée, bibliothèque, média, etc.). • Prendre en considération l'importance de la famille dans l'éducation concernant la culture traditionnelle, organiser les activités culturelles avec les familles dans une atmosphère éducative.
	Assurer l'opérationnalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer l'organisation et la direction du ministère de l'éducation et des autres organisations politiques • Renforcer un système d'évaluation de l'éducation (pour les élèves et les enseignants); modifier progressivement l'examen national en ajoutant du contenu culturel. • Renforcer la recherche sur la culture traditionnelle pour guider les écoles et les enseignants.

Jusqu'à présent, le développement de la CCI et l'éducation interculturelle ne sont pas explicitement exigés par les référentiels nationaux chinois qui s'appliquent à l'éducation préscolaire et aux écoles primaires et secondaires. Mais cela ne signifie pas que la CCI et la CI ne sont pas importantes ni nécessaires pour un pays ayant moins d'immigrés comme c'est le cas de la Chine. Byram explique dans une entrevue avec Wang (2016) que la CI est la capacité d'interagir avec les autres et qu'elle est importante pour tous les Chinois quand ils communiquent avec les étrangers ainsi qu'avec les Chinois venant d'autres provinces. De plus, Pu (2013) affirme que l'ouverture vers l'extérieur et l'intégration dans la mondialisation économique des pays asiatiques exigent la CCI pour « réussir à communiquer et à coopérer avec les gens de cultures différentes » (p.28).

Ces dernières années, certaines propositions politiques éducatives et certains discours politiques qui ont été publiés sur le site officiel du Ministère de l'Education ont quand même rendu-compte de l'importance de la CCI, par exemple avec le projet de la revitalisation de la formation des enseignants (2018-2022). Par ailleurs, les universités ont aussi effectué leurs réformes au sujet de la formation des enseignants. Depuis 2018, une université à Shanghai se consacre à développer la CCI et une perspective interculturelle chez les futurs enseignants

ainsi qu'à les former pour être capables d'enseigner dans un environnement international⁴. Une université à Beijing a aussi commencé une réforme sur la formation initiale chez les futurs enseignants en 2019, en les encourageant à participer aux programmes d'échanges à l'étranger, dans l'objectif de développer leur CCI⁵.

2.3 Conclusion

Nous avons choisi trois contextes : le Québec (Canada), la France et la Chine, pour analyser les compétences professionnelles incluses dans les référentiels. Notre recension a montré des différences et ressemblances avec les référentiels nationaux ou ministériels quant à la formation initiale des enseignants, par exemple, l'importance attachée à la technologie et la manière dont la politique influence différemment l'éducation. Quant à l'importance d'intégrer de la CCI dans la formation initiale, Toussaint et Fortier (2002, p.5) expliquent que « l'importance d'étudier la problématique de l'éducation multiculturelle ou interculturelle s'est imposée en raison d'une forte présence de l'immigration dans les pays dits développés ». Notre analyse affirme ce point de vue : même si les trois référentiels attachent d'une importance à la culture native, nous ne trouvons pas de formulation concernant la culture ou la langue des autres dans les référentiels chinois, car la Chine est un pays ayant moins d'immigrés. En revanche, le Québec et la France se caractérisent par une société multiculturelle. Ce phénomène est lié au fait qu'ils ont leur population issue de différentes origines culturelles. Finalement, nous concluons que dans les trois contextes choisis, la CCI n'est pas encore intégrée explicitement dans les référentiels comme l'une des compétences professionnelles pour les futurs enseignants. Cela indique que l'intégration de la CCI dans la formation initiale ne reçoit pas assez de soutien gouvernemental.

⁴ http://www.moe.gov.cn/s78/A10/moe_601/201804/t20180408_332530.html

⁵ http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s133/s139/201903/t20190307_372524.html

Chapitre 3. Le développement de la compétence communicative interculturelle chez les futurs enseignants de langues par le biais des séjours à l'étranger et de la télécollaboration

3.0 Introduction

Nous présenterons dans ce chapitre deux manières d'aider les futurs enseignants à développer la CCI : faire un séjour à l'étranger et participer aux projets de télécollaboration en ligne. Dans ce chapitre, nous ferons d'abord une recension des écrits sur le développement de la CCI des futurs enseignants lors de leurs séjours à l'étranger, soit pour les études ou soit pour un stage d'enseignement (3.1). Ensuite, nous recenserons des études ayant analysé des projets de télécollaboration. Ces projets permettent les échanges interculturels entre les enseignants en formation et ceux qui viennent d'autres cultures, afin de réaliser une collaboration communicative malgré les frontières géographiques (3.2).

3.1 Le développement de la compétence communicative interculturelle chez les futurs enseignants de langues par le biais des séjours à l'étranger

De nos jours, les programmes d'expérience à l'étranger sont de plus en plus courants dans les universités. Cependant, les futurs enseignants occupent une proportion plus faible dans ces programmes comparativement aux étudiants d'autres disciplines (Cushner, 2007 ; Kissock et Richardson, 2010). D'après Vogt (2016), bien que la plupart de recherches mettent l'accent sur les apprenants en langues, et que les futurs enseignants ne soient pas le domaine d'intérêt le plus important, certaines études ont toutefois été menées sur le développement de leurs compétences interculturelles (Cushner et Chang, 2015 ; Hauerwas, Skawinski, Ryan, 2017 ; Lee, 2009 ; Marx et Moss, 2011 ; Vogt, 2016, etc.). Les études empiriques se divisent en deux catégories principales : les programmes d'études à l'étranger et les pratiques d'enseignement à l'étranger.

La première catégorie de ces études, c'est-à-dire les programmes d'études à l'étranger, s'adresse souvent aux futurs enseignants non natifs pour améliorer leur capacité langagière et pour avoir une immersion concernant la culture seconde ou étrangère. Par exemple, l'étude de Lee (2009) a montré les bienfaits d'un programme d'immersion à l'étranger pour les futurs

enseignants hongkongais d'anglais langue seconde. Les 15 futurs enseignants ont passé six semaines à Auckland en Nouvelle-Zélande. L'objectif du programme était de développer la compétence linguistique et la compréhension culturelle des participants à travers des études académiques, des activités communautaires et socio-culturelles, des pratiques sur le terrain et des familles d'accueil. Les données ont été collectées grâce à deux questionnaires distribués au milieu et à la fin du programme, les résultats de l'évaluation, ainsi que par les journaux réflexifs écrits par les participants. Les résultats ont montré que 12 des 15 participants ont indiqué que le programme d'immersion avait contribué à élargir et à approfondir largement ou considérablement leur connaissance de la culture de la Nouvelle-Zélande. De plus, Lee (2009) explique que les participants ont également développé la capacité d'apprécier les similitudes et les différences entre leur propre culture et la culture cible. D'après l'auteur, l'accès aux manuels dans le pays d'origine ne satisfait pas le développement linguistique et culturel des futurs enseignants.

En outre, les futurs enseignants natifs peuvent aussi profiter du programme d'immersion à l'étranger, qui est bénéfique pour le développement de la CI. Marx et Moss (2011) ont réalisé une étude de cas dont le but était d'explorer le développement interculturel d'une locutrice native d'anglais pendant un semestre de formation en immersion aux États-Unis. Lorsqu'elle participait à l'étude, elle s'était inscrite à la dernière année scolaire de sa formation initiale. En plus des journaux de la participante, environ 400 heures d'observation et 5 entrevues approfondies ont aussi progressivement collecté des informations avant, pendant et après le séjour à l'étranger. Une approche comparative constante a été utilisée pour l'analyse des données avec un processus de codage (Merriam, 1998). Les résultats montrent que la participante a développé une sensibilité interculturelle face aux chocs culturels, et sa perspective ethnocentrique est devenue plus ethnorelative, parce qu'elle était traitée comme « *a cultural outsider* » (Marx et Moss, 2011, p.43). À la fin du projet, elle était plus motivée à l'idée d'explorer sa propre identité culturelle, d'accepter les différences culturelles et à chercher activement des expériences interculturelles comme un moyen de poursuivre son développement interculturel.

Ainsi, les auteurs affirment que l'expérience d'immersion dans les écoles étrangères en tant qu'aspect central de la formation initiale à l'étranger est essentielle pour influencer le

développement interculturel des futurs enseignants. Cependant, ils soulignent qu'il faut un « traducteur culturel et guide interculturel » pour fournir un soutien aux futurs enseignants lorsqu'ils sont à l'étranger, et « un environnement qui répond aux besoins affectifs, sociaux et cognitifs des futurs enseignants, où ils peuvent partager des pensées et des sentiments souvent difficiles et douteux et prendre des risques lorsqu'ils cherchent à comprendre les contextes culturels » (Marx et Moss, 2011, p.44-45, notre traduction).

La deuxième catégorie des études empiriques concerne les stages d'enseignement à l'étranger. Ce genre de stage apporte non seulement le développement de la CCI, mais aussi le perfectionnement professionnel et le développement des habiletés pédagogiques des futurs enseignants dans un nouvel environnement culturel et institutionnel. Cushner et Chang (2015) ont exploré l'impact du stage d'enseignement à l'étranger sur le développement de la CI des futurs enseignants. Au total, 52 futurs enseignants américains ont enseigné à l'étranger pendant 8 à 15 semaines, et sur l'ensemble des participants, 34 d'entre eux ont enseigné individuellement. Dix-huit autres participants ont répondu régulièrement aux questions réflexives des chercheurs. Finalement, 8 autres participants ont enseigné à l'intérieur de leur pays faisant office de groupe de contrôle. Tous les participants ont rempli séparément le questionnaire de l'inventaire de développement interculturel (IDI) avant et après le projet. Les résultats indiquent que les notes des participants qui ont fait un séjour à l'étranger ont légèrement augmenté. Les participants qui n'ont pas fait de séjour à l'étranger ont vu leurs notes baisser légèrement. Cependant, les différences ne sont pas statistiquement significatives. Autrement dit, après le projet d'enseignement, le développement interculturel des participants n'avait pas considérablement changé. Ainsi, d'après Cushner et Chang (2015), il semble irréaliste d'affirmer que les gains interculturels soient simplement acquis grâce aux séjours à l'étranger, que ce soit pour y vivre ou y travailler. Les auteurs proposent donc que les formateurs guident davantage les futurs enseignants pour leur développement interculturel. Il est nécessaire que les formateurs aident les étudiants en formation à développer des stratégies face aux différences culturelles.

Vogt (2016) a aussi exploré l'impact du stage d'enseignement à l'étranger sur le développement interculturel des futurs enseignants. Dans le cadre de l'étude, 35 futurs enseignants allemands ayant l'anglais comme langue étrangère sont allés à l'étranger pour

enseigner pendant 3 mois. Chaque semaine, les participants ont écrit un rapport sur les aspects culturels, interculturels, linguistiques et professionnels. Six mois après le retour, 16 futurs enseignants ont participé à 6 discussions de groupe semi-dirigées avec des pairs.

Vogt s'est appuyé sur le modèle de Byram (1997) pour l'analyse des données, car ce modèle s'applique aux différentes situations telle que la salle de classe, l'apprentissage indépendant en dehors des contextes institutionnels et l'apprentissage sur le terrain dans le cadre de rencontres interculturelles dans des situations authentiques, comme par exemple le stage d'enseignement à l'étranger. Les rapports réflexifs et les discussions de groupe ont montré que les participants étaient capables de remarquer, d'observer, d'acquérir et de réfléchir sur des *savoirs* (les connaissances culturelles), c'est-à-dire qu'ils ont démontré l'usage du *savoir-apprendre* et du *savoir-comprendre* en interprétant les aspects culturels anglophones en reliant avec leur propre culture allemande. De plus, les participants ont développé le *savoir-être*, en montrant une attitude ouverte envers les différences culturelles, telles que les différences dans le système éducatif. Finalement, ils étaient capables d'évaluer les avantages et les désavantages des aspects culturels d'une perspective critique, afin de les intégrer dans leur pratique pédagogique. Vogt (2016) conclut que le séjour à l'étranger est considéré comme une manière d'aider les futurs enseignants à développer la CI et la CCI. Pendant le séjour, ils seront aussi capables de développer leur capacité linguistique s'ils ne sont pas des locuteurs natifs de la langue d'enseignement. Cependant, Vogt a aussi remarqué que la réflexion des futurs enseignants semblait superficielle, car souvent, ils s'arrêtaient seulement aux apparences d'un phénomène. Ainsi, il suggère que l'aide externe des formateurs est nécessaire.

Les études empiriques que nous avons analysées sont souvent faites pendant des stages d'enseignement. En revanche, Hauerwas, Skawinski et Ryan (2017) ont mené une étude de cas chez 9 futures enseignantes américaines pour explorer l'impact longitudinal de l'expérience d'enseignement à l'étranger. Les participantes étaient en deuxième année du programme d'éducation spéciale élémentaire. Avant de partir enseigner en Italie, elles ont été formées brièvement au sujet des différences culturelles, de la langue italienne et du système éducatif en Italie. Des réflexions écrites, des discussions ainsi qu'un profil de

sensibilisation culturelle (NAFSA, 2011) ont été utilisés pour recueillir des informations sur le développement des participants. Les données ont été collectées durant leur stage à l'étranger et pendant les 16 mois après leur retour. Plus précisément, les réflexions écrites ont été collectées 4 fois pendant le stage de 10 semaines et 1 fois un an après leur expérience. Ensuite, 3 discussions entre les participants et les chercheurs ont été organisées à la fin du stage en Italie, 3 mois après et 16 mois après leur retour. Finalement, les réponses du profil de sensibilisation culturelle ont été collectées avant et à la fin du séjour, ainsi qu'un an après leur retour.

L'analyse qualitative sur les données collectées avant et à la fin du projet montre que les participants ont développé des stratégies de communication pour répondre aux nouveaux défis interculturels. Ils étaient d'accord pour dire que leur identité culturelle était liée à la communication et ont démontré un soutien croissant à la compréhension de la diversité culturelle des élèves. Après leur retour, les futurs enseignants ont montré une compréhension de plus en plus profonde sur le rôle de la « culture » dans l'enseignement des langues. Et ils ont remarqué aussi que dans le contexte d'éducation aux États-Unis, les différences culturelles ne se limitaient pas qu'à la culture italienne mais incluait aussi les cultures de plusieurs ethnies. En somme, ils ont essayé d'adapter ce qu'ils avaient appris à l'étranger, à leur propre contexte éducatif qui est plus multiculturel. De plus, ces participantes ont continué à ajuster leur réflexion concernant la corrélation entre la culture, les attentes de la classe et l'enseignement. Cependant, l'étude montre que l'impact des séjours à l'étranger n'a pas été maintenu pour tous. Seize mois après l'expérience, des participants remettaient en question leur identité culturelle et son impact sur la communication et l'enseignement.

En somme, tel que Stachowski et Sparks (2007) le résume, il est démontré que les études à l'étranger et les stages d'enseignement à l'étranger permettent aux futurs enseignants d'apprécier véritablement la diversité culturelle. Les séjours à l'étranger sont aussi favorables pour le développement individuel et professionnel des futurs enseignants. En effet, « le séjour contextualise l'apprentissage de la langue et de la culture d'accueil en tant que pratique sociale ; il met en marche un nouveau processus de socialisation » (Dervin, 2004, p.69). Mais Cushner et Chang (2015) ne sont pas les seuls auteurs qui ont trouvé des impacts positifs

moins évidents concernant les séjours à l'étranger et leur influence sur le développement interculturel des futurs enseignants. L'expérience internationale elle-même ne garantit pas toujours une perspective interculturelle (Phillion et Malewski, 2011). Ce que les futurs enseignants ont appris n'assure pas toujours un transfert positif dans les différents contextes culturels (DeVillar et Jiang, 2012). En réalité, il existe d'autres variables en plus du rôle des formateurs. Par exemple, Stephenson (2002) relève que le développement de la CCI dépend aussi des facteurs individuels, des caractéristiques de la culture d'accueil et des caractéristiques du programme d'études à l'étranger. De plus, Dwyer (2004) a déclaré que la durée du séjour à l'étranger constitue également un facteur très important. Pour développer la CCI, les séjours une durée de plus de six mois (idéalement 10 mois ou plus) ont un effet plus significatif selon Behrnd et Porzelt (2012). Cependant, les programmes actuels dans les universités, qui permettent aux futurs enseignant de passer des séjours à l'étranger sont souvent à court terme (Hauerwas, Skawinski et Ryan, 2017). De plus, nous avons moins de connaissances concernant l'impact à long terme des séjours à l'étranger sur le développement de la CCI lorsque les futurs enseignants retournent dans leur pays (DeVillar et Jiang, 2012 ; Rexeisen, Anderson, Lawton et Hubbard, 2008).

3.2 Le développement de la compétence communicative interculturelle par le biais des projets de télécollaboration

L'utilisation de la technologie, surtout pour des projets de télécollaboration est un moyen efficace de mettre en contact des individus dispersés partout dans le monde grâce à des « classes parallèles » qui permettent des interactions sociales et des échanges interculturels. De plus, le partage d'expériences personnelles a également conduit à des découvertes, des comparaisons et des réflexions sur les différences socio-culturelles. Ainsi, la télécollaboration est considérée comme un outil important pour la promotion de la CCI chez des futurs enseignants et celle-ci s'effectue par le biais d'échanges, de dialogues et de négociation interculturelle (Liaw et Priego, 2020 ; Priego et Liaw, 2017 ; Sadler et Dooly, 2016 ; O'Dowd, 2011 ; Ryshina-Pankova, 2018). La télécollaboration est définie par Dooly (2017) comme un échange interculturel en réseau dans lequel des partenaires éloignés géographiquement et portant des origines linguistiques et culturelles différentes interagissent autour d'une variété de tâches et de sujets. Priego et Liaw (2017) ajoutent que la

télécollaboration pour la formation des enseignants « consiste à mettre en place des activités collaboratives virtuelles, conçues pour le partage des connaissances et l'amélioration de leurs compétences pédagogiques » (p.5, notre traduction). O'Dowd et Ware (2009) ont identifié trois catégories principales de tâches couramment utilisées dans des projets de télécollaboration : l'échange d'informations, la comparaison et l'analyse, ainsi que la collaboration et la création de produits.

Dans le domaine de la formation initiale, un petit nombre de chercheurs ont réalisé des projets de télécollaboration entre des futurs enseignants, dont Bueno-Alastuey et Kleban (2016). Certains chercheurs ont fait leurs études chez les enseignants en service et en formation, telles que Keranen et Bayyurt (2006), Liaw et Priego (2020) et Priego et Liaw (2017). Dans la plupart des cas, les projets de télécollaboration ont été réalisés entre des futurs enseignants natifs, qui utilisent leur langue maternelle en tant que langue d'enseignement, et des apprenants de langue seconde ou étrangère, comme une pratique d'enseignement (Guth et Helm, 2012 ; Liaw et Bunn-Le Master, 2010 ; Ryshina-Pankova, 2018).

3.2.1 La télécollaboration entre des futurs enseignants

Dix-huit futurs enseignants non natifs de l'anglais à l'école primaire ou secondaire ont participé à la recherche de Bueno-Alastuey et Kleban (2016). Sur les dix-huit, neuf sont Polonais et neuf sont Espagnols. Les objectifs du projet de télécollaboration englobent la pratique de l'anglais à l'oral et à l'écrit, ainsi que l'apprentissage interculturel. La télécollaboration s'est déroulée pendant 5 semaines avec la réalisation de 3 tâches : une présentation personnelle et une présentation du système d'éducation du pays des participants sur Skype, une comparaison et une négociation faite à l'aide des informations collectées faites via un rapport écrit et une conversation Skype. Les données quantitatives (les questions d'échelle de Likert) et qualitatives (les questions ouvertes) ont été collectées à l'aide d'un questionnaire en ligne.

L'analyse indique que les futurs enseignants polonais étaient plus positifs quant aux avantages de développement de la CI grâce au projet de télécollaboration que leurs partenaires espagnols, même si les notes des deux groupes étaient assez similaires. Six

participants polonais (66,6%) ont considéré le développement de la CI comme un avantage et cinq (55,5%) ont pensé que l'expérience de télécollaboration permettait de rencontrer des étrangers. Dans le groupe espagnol, les perceptions étaient assez similaires, cinq participants (55,5%) ont également exprimé des opinions positives sur les avantages concernant le potentiel de rencontrer des personnes d'autres pays et quatre (44,4 %) ont souligné l'avantage de connaître d'autres cultures. Malgré les opinions favorables, un nombre similaire de futurs enseignants dans les deux groupes ont évalué la télécollaboration de manière négative. Une explication possible selon les chercheurs pourrait être que leurs attentes n'ont pas été satisfaites. Finalement, tous les participants espagnols et sept (78%) Polonais ont exprimé leur volonté de participer aux futurs projets de télécollaboration, en exprimant ainsi une attitude positive de l'impact favorable de ce genre de projet sur le développement linguistique, interculturel et la formation des enseignants. Cependant, certains participants espagnols ont avoué qu'ils auraient été plus engagés si le projet de télécollaboration avait été noté pour l'évaluation finale du cours. Ainsi, il semblerait qu'il faudrait intégrer le projet de télécollaboration dans le cadre d'un cours, au lieu de le traiter comme un projet de recherche qui demande une participation volontaire, pour que les enseignants en formation aient l'occasion de réfléchir davantage à leurs échanges en ligne.

3.2.2 La télécollaboration entre des futurs enseignants et des enseignants en service

L'étude de Keranen et Bayyurt (2006) s'est faite entre des enseignants en service et en formation. Les enseignants turcs en service étaient inscrits à un cours concernant la communication interculturelle, et parmi eux, 15 ont participé volontairement au projet. Les autres 18 futurs enseignants mexicains étaient dans une même classe et inscrits à un cours concernant la conscience de leur propre culture et les échanges interculturels. Dans le cadre de ce cours, les participants mexicains avaient discuté de 17 sujets culturels différents. Finalement, 8 participants ont été choisis pour le projet de la télécollaboration et les échanges des deux groupes de participants se faisaient sur des forums. La collecte de données s'est réalisée principalement à l'aide de trois ressources : les échanges en ligne dans le forum, les rapports finaux des participants et les informations statistiques (le nombre total d'accès au forum, le nombre d'accès dans une durée spécifique, et le nombre total d'accès par personne).

Les discussions se divisent principalement en trois catégories : l'explication des caractéristiques de leur propre culture (79,7%), la demande de clarification ou de participation aux participants de l'autre culture (11%), ainsi que l'expression d'intérêt et les sentiments personnels comme la surprise concernant les réponses des autres (65,1%). La présence de chaque type de discussion a ensuite été quantifiée et analysée.

Le résultat montre que les Mexicains ont publié la majorité des messages en ligne (85.5%). Ce haut taux de participations est peut-être dû au fait que les Mexicains avaient déjà participé à un projet similaire auparavant. Leur CCI et leur maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC) étaient donc déjà un peu développées, tandis que les enseignants turcs en service n'avaient pas d'expérience antérieure. Finalement, tous les participants ont exprimé des réactions positives et une sensibilisation culturelle accrue dans leur rapport. Ils ont jugé ce projet comme une bonne occasion de comprendre l'aspect culturel et interculturel, et d'appliquer la théorie de la CCI dans la pratique. Cependant, les auteurs se demandent si les enseignants en formation s'expriment de manière authentique ou bien s'ils le font pour plaire aux formateurs qui évaluent leurs rapports.

Liaw et Priego (2020) ont aussi réalisé une recherche-action entre des enseignants en service et des enseignants en formation dans deux universités : l'une au Canada et l'autre à Taiwan. Dix participants sur quatorze avaient de l'expérience d'enseignement de deux à quinze ans. Les auteures se sont concentrées sur les ressources multimodales utilisés par les participants dans le projet de télécollaboration, afin d'analyser dans quelle mesure l'utilisation de ces ressources facilite leur capacité de se décentrer (Byram, 1989) des notions préexistantes de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, ainsi que de leur propre culture et langue. La conception des activités a été éclairée par le cadre social-sémiotique de Halliday (1989) et la compréhension de Kress et van Leeuwen (2001) sur la multimodalité.

Les enseignants en service et en formation ont été divisés en trois groupes. À l'aide de Padlet et des documents partagés via Google, ils ont discuté d'un sujet commun, ont partagé des ressources électroniques pertinentes et ont réfléchi sur leur processus de collaboration interculturelle. Toutes ces informations, y compris une vidéo par Skype de l'un des groupes,

ont été collectées, encodées et analysées par les chercheuses à l'aide d'une analyse du discours sémiotique social à quatre niveaux. Les réflexions des participants ont été analysées qualitativement pour découvrir comment les outils technologiques et les ressources multimodales avaient été utilisés et comment ils facilitent la capacité des participants à se décentrer. En effet, les participants ont fait des efforts pour négocier de meilleures compréhensions pendant la télécollaboration, malgré leurs perspectives culturelles différentes. Leur produit final représente ainsi leur « *third space* » (Liaw et Priego, 2020, p.138). Les chercheuses ont conclu que l'aspect multimodale du projet de télécollaboration a fourni aux enseignants en formation et en service des opportunités d'avoir des dialogues interculturels sur des questions pédagogiques, et que ce projet en général facilite le développement interculturel des participants et leur capacité de se décentrer (Byram, 1989) des notions préexistantes et de leur propre culture et langue.

3.2.3 La télécollaboration entre des futurs enseignants et des apprenants de langues

Guth et Helm (2012) ont réalisé une étude entre des futurs enseignants non natifs de leur langue d'enseignement et des apprenants étrangers qui étudient cette langue. L'objectif était d'examiner comment développer les multilittératies à travers des échanges interculturels durant la pratique de la télécollaboration. Le projet s'est déroulé pendant six semaines entre des futurs enseignants d'anglais d'origine allemande et des apprenants d'anglais d'origine italienne. Les participants ont participé chaque semaine aux discussions par Skype en dyade ou en petits groupes. Un Wiki a été utilisé comme plate-forme afin d'organiser des regroupements, de préciser des horaires et des tâches, de publier des productions individuelles et d'équipe, de mener des discussions asynchrones et de publier des enregistrements Skype. L'objectif principal de la première étape de la télécollaboration était de permettre aux participants de se connaître et de se familiariser avec les outils en ligne. Ensuite, les participants ont comparé leurs points de vue concernant certaines nouvelles. Pour développer la CI et l'habileté collaborative, les auteurs ont demandé aux participants de collaborer pour créer un collage numérique d'images pour représenter ce qu'un citoyen du monde et un communicateur interculturel. Finalement, les participants ont conclu qu'ils se sentaient beaucoup plus confiants pour relever les défis et ont appris comment respecter les

« règles » dans une communication interculturelle de groupe. Les auteurs ont aussi lancé des questions concernant l'opérationnalisation et l'amélioration du projet de la télécollaboration : comment exploiter au mieux les outils électroniques en fonction des objectifs du projet et comment exploiter la collaboration entre les enseignants (les formateurs ou les chercheurs) lors de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation d'un projet de télécollaboration.

Liaw et Bunn-Le Master (2010) se concentrent plutôt sur des futurs enseignants natifs, lors de l'interaction avec les apprenants étrangers dans leur langue d'enseignement. Le but de l'étude était d'examiner si et comment la collaboration et l'apprentissage interculturel ont eu lieu pendant la télécollaboration en explorant les caractéristiques linguistiques du discours utilisé par les participants, ainsi que les modèles et les types d'interactions entre les interlocuteurs interculturels. Trente-trois futurs enseignants américains ont été jumelés avec trente-trois apprenants taïwanais d'anglais langue seconde via le site internet CANDLE. Leurs discussions étaient basées sur deux articles concernant la culture taïwanaise. Les auteurs ont analysé la fréquence de certaines catégories de mots considérés comme « culturels », tels que les mots exprimant des sentiments et les mots qui font référence aux relations interpersonnelles. Les discussions dans le forum ont été analysées à l'aide du modèle d'enquête pratique (Garrison, Anderson et Archer, 2001). En outre, les rapports réflexifs des participants taïwanais ont aussi été collectés. Finalement, la CI des deux groupes a été analysée en appliquant les lignes directrices pour l'évaluation de l'expérience interculturelle faites par Byram (2000).

Les résultats indiquent que les futurs enseignants américains ont été plus engagés que les apprenants taiwanais. Leurs réponses aux discussions étaient plus nombreuses et plus longues. Mais les Taïwanais ont utilisé plus de mots exprimant leurs sentiments. L'augmentation de la fréquence de ces mots avec le temps indique qu'ils sont devenus de plus en plus motivés par la télécollaboration. Quant au développement de la CI, les participants ont commencé par manifester de l'intérêt pour la culture des autres et ont ensuite décrit leur propre culture en détail. Les deux groupes ont clairement montré leur capacité à s'engager dans la communication interculturelle et ont apprécié l'échange. Les chercheurs ont conclu que la CI des deux groupes s'était approfondie au fur et à mesure de la communication en ligne.

Cependant, il reste encore des défis à surmonter avant de pouvoir réaliser des projets solides de télécollaboration. Liaw et Bunn-Le Master (2010) ont remarqué que les difficultés se trouvent au moment de l'organisation de la télécollaboration, surtout avec le décalage horaire qui empêche le choix d'un moment commun pour que les participants de différents pays soient en ligne. De plus, en raison de la différence entre les calendriers académiques taïwanais et américain, les chercheurs n'ont pu planifier la télécollaboration que pendant environ six semaines. Ce sont des défis qui empêchent la collaboration immédiate et efficace, et donc, le déroulement du projet en général.

L'étude de Ryshina-Pankova (2018) s'appuie sur une partie de l'ensemble de données d'un projet de télécollaboration, qui comprend sept séances de conversation écrite synchronisée concernant treize groupes. Chaque groupe est constitué d'un futur enseignant allemand et d'un apprenant d'allemand langue seconde d'origine américaine. Le projet de télécollaboration s'est fait dans le cadre d'un cours d'allemand de niveau avancé. Dans leurs conversations en ligne, les participants ont été invités à s'appuyer sur les ressources fournies hebdomadairement qui contextualisaient le sujet de la discussion ainsi que sur leurs expériences personnelles. Deux composantes de la CI (de la CCI) du modèle de Byram (1997) sont considérées dans l'analyse des échanges interactifs des participants : le savoir-apprendre (*the skill of discovery and interaction*) et le savoir-être (*the attitude of openness and curiosity*). L'analyse montre qu'en général, les participants ont développé leur CI de différents degrés. Cependant, les futurs enseignants ont manifesté différentes stratégies de communication et d'enseignement. Les auteurs ont analysé principalement les échanges interactifs des deux groupes, qui ont affiché des niveaux contrastés d'engagement dans la télécollaboration. Le groupe 8 était engagé pour toutes les discussions ; le groupe 6 était le moins engagé (les participants n'ont participé qu'à quatre des sept discussions).

Dans le groupe 6, c'était l'apprenant qui contrôlait la discussion en produisant la majorité des informations, qui était pour la plupart, des interrogations. Dans une perspective interculturelle, l'auteur explique que l'apprenant américain a manifesté une attitude ouverte et de la curiosité envers la culture allemande. Cependant, le futur enseignant se limitait à répondre aux questions. L'interaction devenait donc une entrevue, pendant laquelle

l'apprenant a interviewé un expert de la langue et de la culture seconde. D'après l'auteur, il semble que ce futur enseignant n'a pas bien compris l'objectif de la télécollaboration : « les partenaires doivent s'informer sur les cultures et les expériences de chacun » (p 235, notre traduction). Ainsi, leur interaction était déséquilibrée et asymétrique, c'est-à-dire qu'ils « n'ont pas abouti à un véritable échange de perspectives interculturelles » (p.232, notre traduction). En revanche, les partenaires du groupe 8 ont respecté le tour de paroles en offrant leurs opinions personnelles et des faits sur les phénomènes culturels. Ils affichaient un niveau plus élevé d'interactivité et d'équilibre interactif, qui pourrait être considéré comme « une manifestation de curiosité réciproque et du désir de participer activement à l'interaction interculturelle » (p.233, notre traduction). Ainsi, l'auteur conclut qu'il y aurait plus de bienfaits concernant le développement interculturel lors d'une interaction plus dynamique, réciproque et équilibrée dans le cadre d'un projet de télécollaboration.

3.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons recensé des études qui ont analysé des programmes d'expérience à l'étranger et des projets de télécollaboration dans le cadre de la formation initiale. Cela nous a permis de comprendre l'importance d'avoir de l'expérience interculturelle pour le développement de la CCI, soit en partant à l'étranger pour y étudier ou travailler dans un nouvel environnement, soit en restant chez soi mais en interagissant avec des personnes ayant différentes identités culturelles grâce à un projet de télécollaboration en ligne. Malgré des défis et certaines limites au niveau de la recherche, notre recension des écrits a montré que ces deux méthodes contribuent au développement de la CCI tant des futurs enseignants natifs que des enseignants non natifs.

Chapitre 4. L'évaluation de la compétence interculturelle et de la compétence communicative interculturelle des futurs enseignants de langue

4.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous expliquerons d'abord l'importance d'évaluer la compétence interculturelle communicative et la compétence culturelle des futurs enseignants (4.1). L'évaluation de cette compétence est non seulement importante pour tester les résultats de la formation initiale, mais aussi pour susciter la réflexion des futurs enseignants lorsqu'ils évalueront éventuellement la compétence de leurs élèves quand ils seront enseignants. Ensuite, nous analyserons différentes possibilités pour évaluer la CCI et la CI dans la formation initiale, en montrant quelques exemples d'instruments d'évaluation. (4.2). Ensuite, nous analyserons quelques études dont l'évaluation de la CCI basée sur la théorie de Byram (4.3). Finalement, nous expliquerons les défis d'évaluation de la CCI (4.4).

4.1 L'importance de l'évaluation de la compétence interculturelle et de la compétence communicative interculturelle

Gipps (1994) soutient que l'évaluation pédagogique se caractérise par son potentiel à améliorer la qualité d'apprentissage. Byram (1997) ajoute que les résultats de l'évaluation suscitent aussi une réflexion chez les enseignants. Ces points de vue servent aux arguments de Byram concernant la nécessité d'évaluer la CCI et la CI. D'après Byram (1997), l'évaluation de la CI et de la CCI est importante et nécessaire. Comme nous l'avons expliqué dans la section 1.3.2, son modèle de la CCI explique les objectifs d'enseignement et d'apprentissage à réaliser. Ainsi, les formateurs doivent évaluer la CCI des futurs enseignants pendant la formation, avec l'objectif de déterminer dans quelle mesure ils ont développé la compétence décrite par les objectifs.

De plus, cela suscite la réflexion des futurs enseignants sur l'évaluation de la CCI de leurs étudiants lorsqu'ils seront actifs professionnellement. Cependant, d'après Goodwin (2010), les futurs enseignants qui ne sont pas encore bien formés, ne reconnaissent souvent pas que leurs propres antécédents culturels peuvent être très différents de ceux de leurs élèves. Dans

cette situation, Lazarević (2018) explique qu'un objectif possible de l'évaluation de la CCI pourrait être montré aux futurs enseignants sous la forme d'un « *loop-input* », une approche pédagogique expérientielle, qui « implique un alignement du processus et du contenu de l'apprentissage » (Woodward, 2003, p. 301, notre traduction). Par exemple, à l'aide de l'évaluation de la CCI, les futurs enseignants pourraient réfléchir quels aspects potentiels ils pourraient eux-mêmes inclure dans leur propre enseignement, et comment évaluer les progrès de leurs apprenants en termes de CCI.

Finalement, Byram (1997) a aussi expliqué que les institutions scolaires ont la responsabilité de former d'excellents futurs enseignants, en répondant aux besoins du gouvernement, de la société et d'un contexte spécifique. Par exemple, les futurs enseignants non natifs de langues secondes ou étrangères se trouvent souvent dans des sociétés multilingues et multiculturelles. La CI et la compétence linguistique, deux composantes de la CCI, sont aussi très importantes pour l'évaluation de la CCI des futurs enseignants non natif. Même si le modèle de Byram (1997) considère la CCI comme un ensemble holistique, l'évaluation de la CI peut être l'évaluation des composantes distinctes et non l'évaluation de la compétence au complet de manière holistique (Byram, 1997 ; Deardorff, 2006). Il faut tenir compte donc de l'exigence de la compétence linguistique des futurs enseignants non natifs ayant niveau C1-C2 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Cependant, la plupart des études dans le domaine sont faites chez les futurs enseignants natifs d'une langue. Ainsi, la CI, qui est une partie de la CCI, est le sujet le plus étudié concernant cette compétence holistique dans les études empiriques.

4.2 Les questionnaires comme instrument d'évaluation de la compétence communicative interculturelle

Selon 23 chercheurs et administrateurs éducatifs qui ont participé à l'étude de Deardorff (2006), « la meilleure façon d'évaluer la CI consiste à combiner des mesures qualitatives et quantitatives » (p.250, notre traduction). Plus précisément, les études de cas et les entretiens ont reçu l'approbation la plus forte (90%), suivi de l'analyse des journaux narratifs, des instruments d'auto-évaluation, de l'observation par la culture hôte et des autres ainsi que du jugement de soi et des autres (tous ont reçu 85% d'approbation).

Zamanian et Saeidi (2017) expliquent qu'il est essentiel de comprendre les futurs enseignants, de comprendre leurs perceptions, leurs doutes, et leurs problèmes présents dans les pratiques réelles, afin de planifier la formation initiale et de la rendre plus efficace et pertinente. Ainsi, des méthodes pour analyser des perceptions des futurs enseignants telles que l'entrevue et les rapports réflexifs sont vraiment importantes afin d'évaluer leur développement de leur CI. L'auto-évaluation par les questionnaires est la méthode la plus utilisée parmi les mesures quantitatives, car elle mesure bien la dimension « efficace » de la CCI – ses propres stratégies ou performances (Koester et Lustig, 2015). Dans cette section, nous présenterons différents instruments d'évaluation utilisés dans des recherches empiriques. Cependant, il est à noter que certains chercheurs n'expliquent pas les raisons pour lesquelles ils choisissent tel instrument d'évaluation dans tel contexte.

4.2.1 L'auto-évaluation des futurs enseignants et leurs perceptions de leur propre compétence communicative interculturelle

La compétence communicative interculturelle a été évaluée par plusieurs chercheurs à l'aide des questionnaires d'auto-évaluation. Par exemple, Saricoban et Oz (2014) ont utilisé le questionnaire de la compétence communicative interculturelle (QCCI) dans l'objectif d'évaluer la CCI des 89 futurs enseignants d'anglais en Turquie participant à l'étude. Tous les participants étaient en 3^e ou 4^e année de la formation. Le questionnaire s'est inspiré de Deardorff (2006) et de Mirzaei et Forouzandeh (2013). Il consiste en 22 énoncés avec une échelle de Likert sur 5 points. Parmi ceux-là, 12 énoncés permettent d'évaluer les connaissances des participants, telles que les informations relatives à leurs cultures et à leurs connaissances linguistiques et sociolinguistiques ; 5 énoncés permettent d'évaluer la capacité des participants à communiquer avec les personnes originaires de différentes cultures, et enfin 5 éléments pour évaluer l'esprit d'ouverture des participants aux différentes cultures ainsi que leur tolérance à l'ambiguïté. L'échelle sur 5 points correspond aux différents niveaux de la CCI : « fortement en désaccord » et « en désaccord » signifient que le niveau de CCI du participant est moins élevé ; « ni d'accord ni en désaccord » signifie un niveau moyen concernant la CCI ; « d'accord » et « fortement d'accord » signifient que la CCI est développée à un niveau plus élevé. Les résultats ont montré que les futurs enseignants ont développé un haut niveau de CCI. Les médianes de notes dans la catégorie des

« connaissances » sont significativement plus élevées que leurs notes des deux autres catégories : les habiletés et les attitudes. De plus, les résultats montrent que le genre auquel s'identifie les participants n'a pas d'effet sur le développement de la CCI, mais que le séjour à l'étranger comme variable, a des effets positifs et significatifs.

Polat et Ogay Barka (2014) ont fait une enquête sur les enseignants en formation initiale venant de deux institutions scolaires en Turquie et en Suisse et étant en dernière année scolaire. Au total, 84 participants suisses et 101 participants turcs ont répondu à un questionnaire sur la personnalité multiculturelle (*Multicultural Personality Questionnaire – MPQ*), qui a été créé par Van der Zee et Van Oudenhoven en 2000. Au départ, le questionnaire MPQ contenait 91 items répartis en 5 catégories représentant la CI. Afin que le contexte s'applique au mieux au contexte de cette étude, les auteurs ont modifié le questionnaire en choisissant 33 items parmi ces catégories : dont 11 items mesurant l'empathie culturelle, 5 items mesurant l'ouverture d'esprit, 6 items mesurant l'initiative sociale, 7 items mesurant la stabilité émotionnelle et 4 items mesurant la flexibilité. De plus, les questionnaires ont été traduits en français et en turc pour faciliter la collecte de données. Les étudiants se sont exprimés à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 à 5 signifiant « définitivement en désaccord », « en désaccord », « indécis », « d'accord » et « définitivement d'accord ». Les moyennes statistiques (3,59 points) représentent leurs perceptions sur leurs niveaux de CI. La dimension plus reconnue chez les futurs enseignants est l'empathie culturelle, dont la note moyenne est de 4,07 points ($M=4,07$), suivie par l'ouverture d'esprit ($M = 3,62$), l'initiative sociale ($M = 3,55$), la flexibilité, ($M = 3,36$) et la stabilité émotionnelle ($M = 2,98$).

Cependant, les résultats ont montré une différence significative en ce qui concerne la perception de la CI de soi-même chez les deux groupes de participants. Selon leur auto-évaluation, le niveau de CI des Suisses ($M = 3,69$) était supérieur à celui des Turcs ($M = 3,50$). Les Suisses se sont mieux autoévalués en ce qui concerne les dimensions d'empathie culturelle et d'initiative sociale et il n'y a pas de différences significatives dans les trois autres dimensions. Les auteurs expliquent que les différences peuvent être dues aux politiques éducatives gouvernementales, des structures sociales et des environnements interculturels

dans lesquels vivent les futurs enseignants, ainsi que des programmes de formation initiale dans les deux pays. Les futurs enseignants suisses ont participé à des cours d'éducation interculturelle, des cours sur la diversité et la pluralité, ainsi que des cours sur le multiculturalisme, tandis que les Turcs n'ont pas eu de cours spécifiques concernant la CCI, bien que ce concept soit implicitement intégré dans certains cours. En somme, Polat et Ogay Barka (2014) soulignent la nécessité du renouvellement des programmes de formation initiale des enseignants en Turquie. D'après eux, la formation des enseignants doit être alignée sur la tendance de l'époque et les normes internationales et doit inclure une approche systématique visant à promouvoir la CCI ou la CI.

4.2.2 L'auto-évaluation des futurs enseignants et leurs perceptions sur des facteurs reliés à la compétence communicative interculturelle

Selon Mostafaei Alaei et Nosrati (2018), la sensibilité interculturelle est un facteur important qui favorise le développement de la CCI. Ainsi, l'évaluation de la sensibilité interculturelle indique l'évaluation de la CCI chez les futurs enseignants. Chen et Starosta (1997) définissent la sensibilité interculturelle comme « la capacité de l'individu à développer une émotion lui permettant de comprendre et d'apprécier les différences culturelles favorisant un comportement approprié et efficace dans la communication interculturelle » (p. 1).

L'inventaire de développement interculturel (IDI) est une opérationnalisation empirique du modèle de sensibilité interculturelle de Bennett (1986 ; 1993). D'après Cushner et Chang (2015), il est l'un des outils d'évaluation les plus largement utilisés. Il inclut 50 énoncés concernant les différences culturelles et représentent différents stades de sensibilité interculturelle. Dans le cadre de l'étude de Ragoonaden (2011), le questionnaire d'IDI est administré dans une classe de douze étudiants destinés à enseigner le français langue étrangère. Dix participants sont natifs du Canada et sur ces dix, six d'entre eux ont effectué des séjours à l'étranger. Deux autres participants sont des immigrants français et anglais. Au début de l'étude, le degré de CCI des futurs enseignants a été évalué.

La collecte des données s'est faite en ligne durant leur formation initiale. Les résultats ont été mesurés sur une échelle allant de 55 à 145 points. Selon les orientations déclarées par les participants, c'est-à-dire leur perception de leur sensibilité interculturelle, un étudiant se situe

dans l'échelle de minimisation (85-114,99) ; dix étudiants sont dans l'échelle d'acceptation (115-129,99) et il y a aussi un étudiant dans l'échelle d'adaptation (130-145). Cependant, les orientations développementales des participants selon les résultats de l'IDI montrent que les étudiants en formation initiale surestiment leur sensibilité interculturelle. En réalité, un étudiant se situe dans l'échelle de déni (55-69,99), trois étudiants sont dans l'échelle de défense (70-84,99), sept étudiants se trouvent dans l'échelle de minimisation et un dans l'échelle de l'acceptation.

Afin d'assurer la fiabilité du questionnaire et afin de comparer les résultats de leur comportement réel, l'invitation à une entrevue semi-dirigée a été envoyée, et trois participants y ont participé volontairement. Selon leurs réponses, ils n'ont jamais suivi de cours concernant la CCI durant leur formation, et ils se sentent « perturbés » quant au questionnaire (Ragoonaden, 2011, p. 95). Pendant l'entrevue, deux participants ont remarqué que durant le stage pédagogique, ils ont ignoré quelques problèmes de leurs élèves à cause des différences culturelles. Ainsi, l'auteure conclut qu'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 [...] et porte une attention particulière à ses propres attitudes interculturelles et à ses représentations sociales dans une perspective éducative (p.99).

L'indice de sensibilité interculturelle (*Intercultural Sensitivity Index*), proposé par Olson et Kroeger (2001), est une autre opérationnalisation empirique du modèle de sensibilité interculturelle de Bennett (1986 ; 1993). Cet instrument est un questionnaire consistant en 25 items avec une échelle allant de 1 (ne correspond pas du tout) à 5 (correspond parfaitement). La note totale varie de 5 à 125 points. Généralement, la plus basse note correspond au participant le moins sensible à une situation interculturelle. Burkart et Thompson (2014) ont réalisé une enquête chez les futurs enseignants dans sept universités publiques de Florida aux États-Unis et ils ont reçu 428 questionnaires valides. La note que les participants ont obtenue varie de 60 à 113 points, avec une moyenne de 87,14.

Les résultats montrent que la moyenne des futurs enseignants américains (86,55) est plus basse que celle de leurs camarades étrangers (93,53). Simultanément, les locuteurs natifs de l'anglais et les futurs enseignants monolingues ont une note moins élevée. C'est-à-dire que

les futurs enseignants américains monolingues, qui sont le groupe dominant dans l'enseignement de l'anglais en Florida (aux États-Unis), sont moins sensibles au niveau interculturel. Par ailleurs, même si les résultats semblent indiquer que les participants sont sur la nécessité de la compétence interculturelle des enseignants, ils n'ont pas bien développé cette compétence. Selon les auteurs, ceci relève l'importance de reformer le programme de formation initiale des futurs enseignants de langues pour développer leur sensibilité interculturelle et leur compétence interculturelle.

À part la sensibilité interculturelle, la compréhension sur la diversité culturelle est aussi un facteur qui favorise le développement de la CCI. L'un des objectifs d'Hinojosa Pareja et López López (2018) était d'examiner la perception des futurs enseignants espagnols sur la diversité culturelle et l'interculturalité à l'aide d'un questionnaire nommé « l'inventaire des croyances des futurs enseignants sur la diversité culturelle » (López et Hinojosa, 2016). Ce questionnaire contient 79 items sous 5 catégories : la diversité culturelle de la société, l'éducation en milieu multiculturel, les enseignants, les apprenants et les pratiques pédagogiques. Ils sont évalués à l'aide d'une échelle allant de 1 (totalement en désaccord) à 4 (totalement d'accord). Les 1464 participants étaient en 1^{ère} année (702 participants) et en 3^e année (762 participants). Ils sont spécialisés dans différents domaines tels que l'enseignement primaire, l'enseignement préscolaire, l'enseignement des langues étrangères, etc.

L'étude affirme que la formation initiale aide les futurs enseignants à développer la CI, et à avoir une attitude ouverte envers la diversité culturelle et la pensée critique. Mais l'effet est limité en raison du manque de cours spécialisés concernant la CCI. Les futurs enseignants étant à la fin de leur cursus acceptent plus facilement la diversité culturelle comparé à ceux qui viennent de commencer leur formation. De plus, 85,2% des futurs enseignants estiment qu'il est nécessaire d'inclure la diversité culturelle dans la formation initiale, et 68,4% croient que cette intégration est insuffisante. Ils espèrent que des cours spécifiques à la diversité culturelle soient organisés au cours de la formation initiale, afin de préparer les enseignants à travailler dans une communauté multiculturelle. Il faut donc « réformer la formation initiale dans des perspectives plus complètes et globales, valoriser la pratique des futurs enseignants pour qu'ils développent la CCI et transfèrent les principes théoriques aux pratiques

éducatives et qu'ils facilitent le contact avec la réalité multiculturelle » (notre traduction, Hinojosa Pareja et López López, 2018, p.89).

4.3 L'évaluation de la compétence communicative interculturelle basée sur le modèle de Byram

Tel qu'il est expliqué dans le premier chapitre, le modèle de Byram de la CCI (1997), a eu une influence profonde dans le domaine d'étude. Ce modèle peut être aussi utilisé pour l'évaluation de cette compétence, puisque les objectifs à atteindre sont bien expliqués. D'abord, nous présenterons un projet d'évaluation de la compétence interculturelle (*Intercultural Competence Assessment Project*, 2004), qui est basé sur le cadre théorique de Byram (1997 ; 2009). Ce projet s'inspire du projet européen « Leonardo Da Vinci II » mené par Michael Byram au début du siècle dont le but était de définir un cadre multidimensionnel en proposant une série d'instruments pour l'évaluation de la CI. L'évaluation de la CI consiste en six dimensions : la tolérance de l'ambiguïté, la flexibilité comportementale, la conscience communicative, la découverte de connaissances, le respect de l'altérité et l'empathie. Chaque dimension est décrite à trois niveaux.

L'instrument principal utilisé pour l'étude de Salazar et Agüero (2016) était un questionnaire pour évaluer la CCI, suivant les critères établis par le projet d'évaluation de la compétence interculturelle, dans lequel les niveaux de la CCI sont classifiés. L'étude visait à explorer le profil de la CI des futurs enseignants européens et les aspects de la CI dans lesquels ils sont les plus compétents (les connaissances, les habiletés et les attitudes). Les 109 participants venaient de 6 institutions scolaires européennes réparties dans différents pays et ils ont répondu à un questionnaire en ligne. Les résultats montrent que la plupart des futurs enseignants européens participant à la recherche affichaient un niveau intermédiaire de CI, ce qui indique la nécessité d'améliorer la formation concernant la CI des futurs enseignants, en mettant particulièrement en évidence les dimensions de la CI telles que la flexibilité comportementale ou la conscience communicative.

Marques-Schäfer, De Almeida Menezes et Zyngier (2018) ont aussi souligné que l'un des modèles de la CCI les plus influents est celui de Byram (1997) parmi les discussions théoriques et les études empiriques menées au cours des vingt dernières années. L'objectif de leur étude était d'amener les futurs enseignants à formuler de manière inductive ce qu'ils comprennent par rapport à la CI et comment ils aideraient leurs futurs étudiants à développer cette compétence. Au total, 102 futurs enseignants brésiliens en 1^e et 4^e année ont participé à la recherche, dont 70 étudiaient l'anglais, et 32 étudiaient l'allemand. Ces futurs enseignants non natifs étaient divisés en quatre groupes selon leur langue d'enseignement et leur année scolaire dans la formation initiale.

Une mise en situation a servi de moyen pour vérifier la compréhension de la CI des participants. On leur a demandé de décrire la CI et de préciser des stratégies d'enseignement pour la développer. Les réponses par rapport à la définition de CI sont divisées en quatre catégories selon le modèle de Byram (1997) : le savoir-être, les savoirs, le savoir-apprendre et le savoir s'engager. Le savoir-comprendre n'a pas été trouvé dans les réponses des participants. Les participants en 1^{ère} année n'ont presque pas de connaissances sur la théorie de la CI, tandis que ceux en 4^e année sont déjà formés au sujet de CI. Les futurs enseignants d'allemand en 4^e année accordent beaucoup plus d'importance à « la connaissance » et la mentionnent plus souvent (50% de fréquence totale) que leurs camarades en 1^{ère} année (35,1% de fréquence totale), qui eux, ont peu de sensibilisation à la culture étrangère et aucune connaissance linguistique de base. Selon les auteurs, les différentes expériences antérieures des participants et de leurs formateurs expliquent la plupart des différences dans les résultats de recherche. D'abord, les brésiliens qui étudient l'anglais accordent plus d'importance à la diversité et la différence. Ils croient que la « culture » est davantage plurielle et individualisée, en raison de l'existence des variations de l'anglais dans les différents pays. Cependant, les futurs enseignants d'allemand relient la langue étroitement avec l'Allemagne, un pays spécifique. De plus, les formateurs d'allemand respectent surtout la théorie d'éducation en Allemagne.

Quant aux stratégies pédagogiques pour développer la CI chez les étudiants, les réponses des futurs enseignants sont divisées en 7 catégories : transmettre des faits culturels, introduire

différents discours, promouvoir des activités linguistiques, susciter l'intérêt des étudiants, stimuler la recherche, favoriser la sensibilisation aux similitudes et aux différences, stimuler l'interaction avec des locuteurs natifs de la langue cible. Cependant, les participants ont appris peu de formulations par rapport à l'interaction avec les locuteurs natifs d'autres cultures. D'après les auteurs, ceci indique que les futurs enseignants ne voient pas la nécessité d'avoir des interactions authentiques pour développer la CI. De plus, les auteurs trouvent que même s'ils étudient la théorie, ils ne l'ont pas mise en pratique. Ainsi, cette compétence est encore abstraite pour ces futurs enseignants.

Ryshina-Pankova (2018) soutient que la télécollaboration est considérée à la fois comme une approche pédagogique permettant de promouvoir les capacités de négociation interculturelle et comme un contexte propice à l'évaluation de ces capacités. D'un point de vue méthodologique, deux types de données ont été utilisés dans ces analyses quantitatives et qualitatives à méthodes mixtes : des questionnaires, des entretiens ou des échanges interactifs en ligne entre participants. En ce qui concerne ces dernières, l'analyse vise à démontrer comment des aspects abstraits de la CCI peuvent être opérationnalisés en utilisant des ressources linguistiques spécifiques.

L'étude de Liaw et Bunn-Le Master (2010), que nous avons recensé dans le chapitre 3 (voir 3.2.3), montre aussi un exemple d'évaluation de la CCI basée sur le modèle de Byram. Dans le cadre du projet, 33 taiwanais apprenant en anglais sont jumelés avec 33 futurs enseignants d'anglais d'origine américaine pour un projet de télécollaboration de 6 semaines. La tâche principale était la discussion sur deux articles concernant la culture de Taiwan. L'un des objectifs de la recherche était de vérifier si le niveau de CI manifesté par des participants change grâce à la participation à une télécollaboration. Les niveaux de CI des participants ont été analysés en se basant sur les principes d'évaluation de Byram (1997 ; 2000). Bien que le modèle de Byram comporte cinq critères de compétence interculturelle, le critère de « la capacité à vivre dans une culture différente » n'était pas applicable à cette étude ; par conséquent, les catégories utilisées pour cette étude comprenaient : A) l'intérêt de connaître le mode de vie des autres et de présenter sa propre culture aux autres, B) la capacité de changer sa perception, C) la connaissance de sa propre culture et de celle de l'autre pour la

communication interculturelle et D) la connaissance du processus de communication interculturelle. Les messages dans le forum étaient divisés sous ces 4 catégories et ont été analysés selon les critères liés à l'interaction collaborative et la CI.

Les résultats montrent que la catégorie qui revient le plus est la catégorie C (*la connaissance de sa propre culture et de celle de l'autre pour la communication interculturelle*) : 63,6% pour le 1^e article et 94,2% pour le 2^e. Cependant, les participants ont rarement touché à la catégorie B (0,4% pour le 1^e article et 0,6% pour le 2^e) et à la D (0% pour le 1^e article et 0,6% pour le 2^e). En fait, la plupart des étudiants avaient des points de vue et des croyances communes sur les sujets abordés. De plus, la majorité de la discussion consistait en des échanges d'informations au lieu de questionnement sur les points de vue des autres. Lorsque quelques désaccords sont apparus, les participants étaient polis et respectueux. Les auteurs ont aussi trouvé une grande diminution concernant la catégorie A (35,6% pour le 1^e article et 5,2% pour le 2^e). Au début du projet, les participants demandaient beaucoup d'informations personnelles en manifestant de l'intérêt pour des aspects culturels, changeant ensuite leurs sujets de discussions vers le contenu des articles. Lorsqu'ils lisaient le deuxième article, ils étaient plus à l'aise quand ils partageaient des informations culturelles et même personnelles. En somme, les auteurs ont conclu que la CI des participants s'est approfondie au fil de la télécollaboration.

4.4 Le défi de l'évaluation de la compétence communicative interculturelle

Dans les années où la compétence communicative interculturelle venait d'apparaître dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, la compréhension interculturelle semblait impossible selon certains, comme Heller (1979), qui pensait que nous n'avions pas de choix mais que voyions les autres à travers nos propres perspectives. Au début du siècle, même si l'évaluation de la CCI était un sujet « extrêmement important » pour l'enseignement de langues secondes ou étrangères et pour les enseignants eux-mêmes, selon Lázár (2005, p.8), elle était « souvent négligée » en raison de sa difficulté d'évaluation. McMillan (2000, p.1, notre traduction) souligne que « peu d'accent est mis sur l'évaluation dans le développement professionnel des enseignants et des administrateurs ». Même ces

dernières années, il existe moins d'études qui se concentrent sur l'évaluation du développement de la CCI chez les enseignants et les futurs enseignants, comparées aux recherches auprès des apprenants en langues (Akpınar et Unaldi, 2014; Mostafaei Alaei et Nosrati, 2018 ; Saricoban et Oz, 2014 ; Zhou, 2011).

Tel que Dervin (2004) le résume, les problèmes liés à l'évaluation de la CCI sont éthiques, scientifiques, pratiques et institutionnels. D'abord, l'évaluation de la CCI est éthique, car les principes de l'évaluation sont difficiles à déterminer, concernant la distinction entre le bien et le mal ou le bon et le mauvais comportement (Borghetti, 2017 ; Hamp-Lyons, 1997, 2000). Au niveau scientifique et théorique, l'absence d'une définition communément acceptée est l'une des raisons pour laquelle la CCI est difficile à évaluer. De plus, il existe un grand nombre de modèles concernant la CI et la CCI (voir Chapitre 1).

Quant aux pratiques d'évaluation, premièrement, il existe un grand nombre d'instruments d'évaluation, par exemple Fantini, qui a fait une liste de 44 instruments pour évaluer la CCI et la CI dans son ouvrage de 2009. Almeida, Simões et Costa (2012) ajoutent que pour les formateurs, les futurs enseignants et même pour les chercheurs, le choix de l'instrument d'évaluation de la CCI qui s'applique bien au contexte reste aussi un défi méthodologique. Les auteurs ont expliqué leurs critères pour choisir l'instrument d'évaluation de la CI ou de la CCI : 1) la validité de la construction, 2) le type d'évaluation, 3) instrument fondé sur une théorie, 4) le format de l'échelle de réponses, 5) la fiabilité et la validité de la mesure, 6) la faisabilité et 7) la population ciblée et leur niveau de développement de la CCI ou de la CI. Ceci pourrait servir d'exemple aux chercheurs lorsqu'ils choisissent l'instrument d'évaluation pour leur étude empirique.

Deuxièmement, en raison de limitations liées à la méthode d'évaluation, de la variation des contextes authentiques et de la complexité des sciences humaines, certaines parties de certains modèles de la CCI sont difficiles à évaluer selon Borghetti (2017). Ce chercheur croit qu'une personne peut réaliser des comportements appropriés sans avoir une bonne compréhension de la CCI, surtout quant aux aspects abstraits de la CCI comme la valeur ou l'attitude. Byram et Morgan (1994) soulignent aussi que l'évaluation de la CCI s'arrête

quelques fois aux performances et aux comportements « à l'extérieur », au lieu de la compétence des apprenants.

Troisièmement, à part la difficulté d'évaluation, Lussier et ses collègues (2007) croient qu'il y aura toujours une subjectivité dans l'évaluation de la CI et de la CCI, surtout quand on utilise des questionnaires d'auto-évaluation. Tel que l'explique Dervin (2007) : il est difficile de prouver l'authenticité de l'attitude et de la volonté. Selon Almeida, Simões et Costa (2012), étant donné que le questionnaire mesure la réalité déclarative, le phénomène de désirabilité sociale est un des défis les plus sévères et il est impossible de l'éliminer. Bazgan et Norel (2013) expliquent que ce phénomène se manifeste par la tendance des personnes interrogées à répondre à des questions qui seront perçues favorablement par les autres, parce qu'ils savent bien que la « bonne réponse » est largement approuvée.

Quatrièmement, une autre raison est que le développement de la CCI est un processus longitudinal et continu (Deardorff, 2015 ; Fantini, 2009), avec des moments occasionnels de stagnation et même de régression. C'est aussi la raison pour laquelle il y a moins d'études empiriques longitudinales qui explorent le développement de la CCI des futurs enseignants. D'ailleurs, d'après Dervin (2007), la CCI inclut des aspects affectifs, cognitifs et comportementaux, qui changent à tout moment. Pour aider à identifier « les étapes » du développement de la CCI, Fantini (2006) a donné une échelle de différents niveaux de CCI chez des personnes qui acquièrent la CCI : niveau I – qui ont l'expérience de contact interculturel durant 1 à 2 mois ; niveau II – de 3 à 9 mois ; niveau III – des professionnels qui travaillent dans des contextes inter culturels ou multi culturels; niveau IV – les formateurs et les éducateurs spécialisés engagés dans la formation, l'éducation, la consultation ou le conseil aux étudiants multinationaux. Par ailleurs, Fantini (2009) ajoute qu'il est possible de décrire la CCI en utilisant des degrés comme le niveau de base, intermédiaire, avancé et natif.

Du côté des institutions d'enseignement, comme l'affirment Dervin et Suomela-Salmi (2007, p.9), « chaque institution a pour obligation d'évaluer ses élèves ou ses étudiants afin de remplir les objectifs fixés par les ministères de l'Éducation nationale, pour rendre des

comptes à la société, pour justifier de son existence, pour assurer une certaine qualité de l'éducation qu'elle offre ». Cependant, dans divers contextes, la CCI n'est pas incluse dans les référentiels ministériels ou nationaux pour la formation initiale (voir Chapitre 2), ainsi, l'évaluation du développement de la CCI n'est pas structurée ni systématique dans ces contextes.

4.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons recensé des écrits concernant l'évaluation de la CI et de la CCI chez les futurs enseignants, car l'évaluation est un processus indispensable pendant l'apprentissage de la CCI dans la formation initiale. En général, il existe beaucoup de méthodes d'évaluation dont les questionnaires sont l'instrument d'évaluation qui est le plus souvent utilisé. Avant de commencer la formation, nous voyons plus souvent l'auto-évaluation, le portfolio, ou le « profil d'auto-évaluation sous forme de diagramme » (Lussier et al., 2007, p. 35). Pendant ou après la formation, plusieurs méthodes se présentent (Deardorff, 2011), comme l'observation de l'enseignant selon une grille d'évaluation (Lussier et al., 2007), la discussion, l'entrevue, les tâches à réaliser, etc.

De plus, nous avons aussi remarqué de nombreux défis à relever surtout au niveau de la méthodologie pour évaluer la CI et la CCI. Compte tenu de la complexité du développement interculturel, d'après Deardorff (2015), une multi-perspective doit être appliquée à l'évaluation, car un seul outil ne suffit pas pour évaluer adéquatement la CI, par exemple, la combinaison de données quantitatives et qualitatives (Deardorff, 2006 ; Fantini, 2009), des méthodes directes et indirectes (Fantini, 2006), afin de produire une évaluation plus compréhensive. En réalité, l'évaluation doit suivre le processus d'enseignement, par conséquent, les choix concernant l'instrument d'évaluation et les méthodes d'évaluation dépendent aussi de l'enseignement de la CCI ou la CI et de la situation actuelle. Finalement, nous voyons une demande pour augmenter l'intégration de la CCI et l'évaluation de cette compétence dans la formation initiale, afin de susciter la réflexion de formateurs et des futurs enseignants eux-mêmes sur la pratique d'enseignement de la CCI.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au niveau de la théorie et de la recherche scientifique, nous avons analysé la compétence communicative interculturelle (CCI) qui est intégrée dans le programme de la formation initiale. L'objectif initial de notre essai était de faire une recension des écrits sur le développement de la CCI chez les futurs enseignants qui sont en train d'être formés. Notre essai est donc guidé par la question suivante : les futurs enseignants en langues secondes ou étrangères, sont-ils formés à enseigner la compétence communicative interculturelle ? Si oui, comment ?

Dans notre essai, nous avons abordé notre sujet en quatre étapes. Premièrement, nous avons expliqué l'origine de la CCI et son importance pour l'enseignement des langues et pour la formation initiale des enseignants. La théorie linguistique de Chomsky (1957) se limite au niveau purement linguistique. Sur cette base, Hymes (1972) a considéré l'importance du contexte langagier en proposant la compétence communicative (CC). D'autres chercheurs tel que Canale et Swain (1980) et Van Ek (1986) ont redéfini la CC en prenant en considération diverses caractéristiques de la langue. Avec le changement du contexte mondial, tel que le développement des technologies et le processus de mondialisation, la culture devient un élément très important. Ce qui explique pourquoi la compétence communicative interculturelle (CCI) est aussi importante pour les apprenants que pour les enseignants. Dans cette situation, nous avons présenté le modèle de CCI proposé par Byram (1997), en raison de son influence profonde. D'après lui, la CCI contient la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence interculturelle. La dernière compétence contient encore cinq sous-composantes : les savoirs, le savoir-être, le savoir apprendre, le savoir-comprendre et le savoir s'engager.

Deuxièmement, nous avons analysé quelques référentiels ministériels, avec l'objectif de vérifier dans quelles mesures la CCI est intégrée dans la formation initiale dans différents contextes. L'analyse montre que l'importance de développer la CCI comme l'une des compétences professionnelles des enseignants n'est pas clairement précisée dans les référentiels ministériels du Québec, de la France et de la Chine. En revanche, dans certaines universités (dont une étant québécoise), il a été proposé d'ajouter la CI comme une nouvelle

compétence professionnelle pour la formation initiale. De plus, nous avons trouvé qu'en Chine des tentatives sont entreprises pour ajouter la CCI dans des cours ou des stages du programme de formation initiale. En somme, les référentiels gouvernementaux que nous avons analysés montrent que l'intégration de la CCI dans la formation initiale n'a pas été reconnue par des ministères éducatifs. Il faut encore faire des efforts du côté gouvernemental et institutionnel pour que la CCI soit développée chez les futurs enseignants.

Troisièmement, deux manières efficaces qui favorisent le développement de la CCI des futurs enseignants ont été analysées, soit les séjours à l'étranger et les projets de télécollaboration. Les programmes d'études à l'étranger ont des effets positifs surtout chez les futurs enseignants non natifs. Pendant les séjours, ils pourraient avoir un contact direct avec la culture seconde et améliorer leur niveau en langue seconde, qui est souvent aussi leur langue d'enseignement. Les stages d'enseignement permettent aussi aux futurs enseignants d'avoir une expérience interculturelle lors de la pratique d'enseignement. Lors d'un projet de télécollaboration, les futurs enseignants auront l'occasion de communiquer ou de collaborer avec les gens d'autres pays, par exemple des apprenants en langues, des futurs enseignants qui sont aussi en formation, et des enseignants qui ont déjà de l'expérience (dont Keranen et Bayyurt, 2006 ; Ryshina-Pankova, 2018). Cependant, les projets de télécommunication et de télécollaboration ont encore des défis inévitables comme le décalage horaire entre les différentes régions. Malheureusement, l'effet longitudinal de ces méthodes axées sur le développement de la CCI n'ont pas largement été testé dans ce domaine de recherche. Ceci pourrait donc être une possibilité à développer pour les futures recherches.

Finalement, l'évaluation de la CCI est aussi analysée dans l'objectif de tester le développement de la CCI des futurs enseignants. L'évaluation est aussi importante parce qu'elle suscite la réflexion des futurs enseignants sur leur pratique d'enseignement dans le futur. Plusieurs instruments d'évaluation ont été analysés, telle que les questionnaires d'auto-évaluation, et les évaluations basées sur la théorie de Byram (1997, 2009). Les chercheurs ont confirmé que la CCI et la CI doivent être évaluées chez les futurs enseignants. Cependant, selon Borghetti (2017) et Dervin (2007), il est difficile d'évaluer la CCI, par exemple le choix de l'instrument est un défi pour une évaluation réussie. En somme, nous proposons de choisir

l'instrument selon le contexte actuel, par exemple le plan du programme de formation, et de combiner diverses méthodes d'évaluation pour augmenter l'efficacité de l'évaluation.

Cependant, il est à noter que des études empiriques se concentrent plus sur le développement et l'évaluation de la CI des futurs enseignants, au lieu de la CCI. Selon Byram (1997), la CI est considérée comme une partie de la CCI. Mais la CCI est une compétence trop complexe pour évaluer toutes ses composantes, et il existe beaucoup de défis tel que la section 4.5 de l'essai le montre. Les études empiriques mesurent souvent la partie noyau de la CCI, soit la CI, puisque les futurs enseignants natifs sont déjà compétents dans leur langue d'enseignement. Il est largement accepté que les futurs enseignants non natifs doivent atteindre au niveau C1-C2 de la langue étrangère qu'ils enseigneront.

Quant à notre question de recherche : les futurs enseignants de langues secondes ou étrangères, sont-ils formés à enseigner la compétence communicative interculturelle ? La réponse est positive. Même si le soutien gouvernemental manque et que nous ne pouvons pas trouver de formulation explicite de l'intégration de la CCI dans la formation initiale, nous trouvons une tendance à entraîner les futurs enseignants au sujet de la CCI. De projets de recherche dans les études empiriques analysées sont souvent dans le cadre d'un cours ou d'un programme d'échange durant la formation initiale. Cependant, l'évaluation du développement de cette compétence reste un sujet à explorer. Les études empiriques que nous avons analysées sont des projets menés par des professeurs-chercheurs, et nous ne savons pas quelle est la situation actuelle d'évaluation dans les établissements scolaires où les futurs enseignants reçoivent leur formation initiale.

Byram (2003) affirme que l'objectif de former les futurs enseignants est de promouvoir les changements non seulement au niveau cognitif, mais aussi au niveau affectif et comportemental. Parmi ces trois aspects, le gain cognitif est plus facile à traiter et à évaluer. Mais d'après Cushner et Chang (2015), si ces connaissances culturelles acquises ne modifient pas les attitudes et les valeurs des futurs enseignants de façon positive et ne peuvent pas être mises en œuvre pour résoudre des problèmes réels dans des sociétés multiculturelles ou lors d'interactions interculturelles, nous ne réalisons pas notre intention ultime.

Cependant, même si les futurs enseignants sont formés pour développer la CCI, nous avons remarqué que les futurs enseignants ne se sentent pas prêts pour enseigner cette compétence à leurs apprenants. Comme le montrent l'étude de Saricoban et Oz (2014), des enseignants non natifs manquent souvent de confiance lorsqu'ils devraient enseigner les différents aspects culturels en dehors de leurs cultures d'origines et ils pensent qu'il faut devenir un membre de la culture afin d'être capable de l'enseigner. Lazarević (2018) explique que les enseignants ont souvent recours aux connaissances factuelles qui sont plus faciles à présenter et à évaluer. Par conséquent, cela aboutit à une représentation simpliste de la culture, réduisant l'interaction à des règles particulières, où seulement « des explications superficielles de la culture sont présentées, sans trop d'attention accordée à la richesse et la profondeur du contexte culturel ». (Fleming, 2009, p. 8, notre traduction). Ainsi, Lazarević (2018, p.471) résume qu'il est essentiel de fournir une bonne formation, de sorte que les étudiants puissent à la fois développer leur propre CCI et être capable d'intégrer des éléments de cette compétence dans leurs pratiques d'enseignement.

Face à cette situation, des chercheurs ont aussi des propositions pour favoriser le développement de la CCI des futurs enseignants lors de la formation initiale. Par exemple, lorsqu'il y a déjà des cours fondés concernant la CCI dans le cadre de la formation initiale, López-Rocha (2016) signale qu'il est nécessaire d'évaluer les matériaux ou les ressources disponibles avant de les utiliser avec les enseignants en formation, afin de choisir les bonnes pratiques culturelles divergentes et d'éviter les stéréotypes. Par ailleurs, Koester et Lustig (2015) encouragent les futurs enseignants à étudier les bons exemples, qui semblent compétents dans l'interaction interculturelle, parce qu'étudier et modéliser ce que nous considérons réussi nous mènent à réussir.

En somme, l'éducation interculturelle est le reflet des politiques éducatives et des pratiques scolaires en répondant aux différentes attentes éducatives de la société afin de réduire les préjugés et les conflits d'identité dans les sociétés caractérisées par des différences ethniques, linguistiques, religieuses et sexuelles (Banks, 1999 ; Banks, 2009). Selon Gu (2016) et Mostafaei Alaei et Nosrati (2018), les enseignants, en tant qu'acteurs essentiels de l'enseignement des langues, devraient eux-mêmes être compétents sur le plan interculturel et

être sensibles au développement de la CCI de leurs apprenants. De plus, ils devraient aussi être capables d'utiliser diverses méthodes pour aider leurs élèves à développer la CCI car ce sont les besoins sociaux de notre époque.

RÉFÉRENCES

- Aba, D. (2015). Towards an intercultural communication competence tool for academic mobility purposes. *Journal of Intercultural Communication*, 39. Repéré à : <https://immi.se/intercultural/nr39/aba.html>
- Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Anthropos, Paris.
- Abdallah-Preteille, M. et Porcher, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Anthropos, Paris.
- Adami, H. (2016). De l'épuisement des approches interculturelles et de la nécessité de les dépasser. Dans C. Blons-Pierre et P. Banon (dir.), *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle* (p.227-240). Bern : Peter Lang.
- Akpinar, D. K. et Unaldi, I. (2014). Exploring competence in teacher education: A comparative study between science and foreign language teacher trainers. *Educational Research and Reviews*, 9(21), 1156–1164.
- Almeida, J., Simões, A. R. et Costa, N. (2012). Bridging the gap between conceptualisation and assessment of intercultural competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 695-704. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.463.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48–50.
- Audet, G. (2003). Récits de pratique et formation à la diversité culturelle. Dans M. Abdallah-Preteille (dir), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers* (p.110127). Paris : Anthropos.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn et Bacon.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. Dans J. Banks (dir.), *Routledge international companion to multicultural education* (p. 9-32). New York: Routledge.
- Barrette, C., Gaudet, É. et Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle (2e éd.)*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international*, 13(4), 11-26.
- Bastos, M. et Araújo e Sá, H. (2015). Pathways to teacher education for intercultural communicative competence: Teachers' perceptions. *The Language Learning Journal*, 43(2), 131–147.
- Bazgan, M. et Norel, M. (2013). Explicit and implicit assessment of intercultural competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 95-99. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.080
- Behrnd, V. et Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 213– 223.
- Bennett, C. I. (1999). *Comprehensive multicultural education. Theory and practice*. Boston : Allyn and Bacon.

- Bennett, J. M. et Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Dans D. Landis, J. Bennett et M. Bennett (dir.), *Handbook of intercultural training* (3e version, p. 147–165). Thousand Oaks: Sage.
- Bennett, J. M., Bennett, M. J. et Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. Dans D. Lange et R. M. Paige (dir.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (p. 237-270). Greenwich, CT: Information Age.
- 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 a developmental model of intercultural sensitivity. Dans R. M. Paige (dir.), *Education for the intercultural experience* (p.21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Beutel, D. et Tangen, D. (2018). The impact of intercultural experiences on preservice teachers' preparedness to engage with diverse learners. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 168-179.
- Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 44(2).
- Bueno-Alastuey, M. C. et Kleban, M. (2016). Matching linguistic and pedagogical objectives in a telecollaboration project: A case study. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 148-166. doi : 10.1080/09588221.2014.904360
- Burkart, K. I. et Thompson, C. J. (2014). Intercultural mindedness : Teachers left behind. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-14.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8–13.
- Byram, M. (2003). On being “bicultural” and “intercultural”. Dans G. Alred, M. Byram et M. Fleming (dir.), *Intercultural experience and education* (p.50-66). Clevedon ; Toronto : Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 321-332). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. Dans J. Jackson (dir.), *Routledge handbook of language and intercultural communication* (p.85-97). Abingdon: Routledge.
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. et Morgan, C. (1994) *Teaching-and-learning language and culture*. Clevedon Multilingual Matters.

- Byram, M. et Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. et Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 239-243.
- Canale, M., et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chen, G. M. (2010). The impact of intercultural sensitivity on ethnocentrism and intercultural communication apprehension. *Intercultural communication Studies*, 19(1), 1-9.
- Chen, G. M. et Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1-16.
- Chen, G. M. et Starosta, W. J. (2005). *Foundations of intercultural communication*. Lanham, MD : University Press of America.
- Chen, G. M. et Starosta, W. J. (2006). Intercultural awareness. Dans L. A. Samovar, R. E. Porter et E. R. McDaniel (dir.), *Intercultural communication : A reader* (p.357-366). Belmont, CA : Wadsworth.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : MIT Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Corbett, J.B. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 27-39.
- Cushner, K. et Brennan, S. (dir.) (2007). *Intercultural student teaching: A bridge to global competence*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Cushner, K. et Chang, S.-C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching : Checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178. doi: 10.1080/14675986.2015.1040326
- Cushner, K. et Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. Developing the intercultural competence of educators and their students: creating the blueprints (p. 304-320). Dans D. Deardorff (dir.). *Handbook of Intercultural Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Unpublished PhD dissertation. North California State University.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Deardorff, D. K. (2015). How to assess intercultural competence. Dans Z. Hua (dir.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide* (p. 120-134). Malden, M.A.: Wiley-Blackwell.

- Defays, J.-M., et Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Wavre, Belgique : Mardaga.
- Dervin, F. (2004). Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. *Moderna Sprak*, 98(1), 66-76.
- Dervin, F. (2007). Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail. Dans F. Dervin et E. Suomela-Salmi (dir.), *Evaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur* (p. 95-122). Finlande : Publication du département d'études françaises 10 Université de Turku.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching : A critical review of current efforts. Dans Dervin, F. et E. Suomela-Salmi (dir.), *New approaches to assessment in higher education* (p. 157-173). Bern : Peter Lang.
- Dervin, F. et Suomela-Salmi, E. (dir.) (2010). *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education*. New York : Peter Lang.
- DeVillar, R. A. et Jiang, B. (2012). From student teaching abroad to teaching in the U.S. classroom: Effects of global experiences on local instructional practice. *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 7-24.
- Dolly, M. (2017). Telecollaboration. Dans C. A. Chapelle, S. Sauro (dir.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (p.169-183). Hoboken, NJ : Wiley Blackwell.
- Dwyer, M. M. (2004). More is better : The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151–164.
- Estaji, M. et Rahimi, A. (2018). Exploring teachers' perception of intercultural communicative competence and their practices for teaching culture in EFL classrooms. *International Journal of Society, Culture and Language (IJSCL)*, 6(2), 1-18.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canada Journal of Education*, 30(1), 1-24.
- Fantini, A. E. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. Issues and tools. Dans D. Deardoff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 456-476). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Fleming, M. (2009). Introduction: Education and training: Becoming interculturally competent. Dans A. Feng, M. Byram et M. Fleming (dir.), *Becoming interculturally competent through education and training* (p.1-12). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Garrido, C. et Álvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 163–179.
- Garrison, R., Anderson, T. et Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
- Geillon, C. N. (2015). La diversité ethnoculturelle en formation initiale des enseignants : création d'une ressource collaborative pour le développement de la compétence interculturelle. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, hors-série, 96-105.

- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19-32.
- Gu, X. (2016). Assessment of intercultural communicative competence in FL education: A survey on EFL teachers' perception and practice in China. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 254-273. doi : 10.1080/14708477.2015.1083575
- Gudykunst, W. B. (1985). Intercultural communication : Current status and proposed directions. Dans B. Dervin et M. J. Voigt (dir.), *Progress in communication sciences*, 6 (p. 1-46). Norwood, NJ : Ablex.
- Guth, S. et Helm, F. (2012). Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration. *ELT Journal*, 66(1), 42-51. doi :10.1093/elt/ccr027
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City, N.Y : Doubleday.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford : Oxford University Press.
- Hamp-Lyons, L. (1997). Washback, impact and validity : Ethical concerns. *Language Testing*, 14(3), 295-303. doi:10.1177/026553229701400306.
- Hamp-Lyons, L. (2000). Social, professional and individual responsibility in language testing. *System*, 28, 579-591. doi:10.1016/S0346-251X(00)00039-7.
- Hauerwas, L. B., Skawinski, S. F. et Ryan, L. B. (2017). The longitudinal impact of teaching abroad : An analysis of intercultural development. *Teaching and Teacher Education*, 67, 202-213.
- Heller, A. (1979). *A theory of feelings*. Assen : Van Gorcum.
- Hinojosa Pareja, E. et López López, M. (2018). Interculturality and teacher education. A study from pre-service teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 74-92.
- Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity. Dans W. Bright (dir.), *Sociolinguistics* (p.114-158). The Hague : Mouton.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J. B. Pride, et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics* (p. 269–293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Jackson, J. (2014). *Introducing language and intercultural communication*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Jandt, F. (2007). *An introduction to intercultural communication: Identities in a global community*, 5th edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Keranen, N. et Bayyurt, Y. (2006). Intercultural telecollaboration: In-service EFL teachers in Mexico and pre-service EFL teachers in Turkey. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 10. Repéré à : <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume10/ej39/ej39a1/>
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural : An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kissock, C. et Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession : It is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89–101.

- Koester, J. et Lustig, M. W. (2015). Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 20-21.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). Teaching along the cultural fault line'. Dans D. L. Lange, C. A. Klee, M. R. Paige, et Y. A. Yershova (dir.), *Culture as the core: Interdisciplinary perspectives on culture teaching and learning in the second language curriculum* (pp. 15-31). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Kress, G. et van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse : The modes and media of contemporary communication*. Oxford : Oxford University Press.
- Kumar, R. et Hamer, L. (2013). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162-177.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. et Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.
- Kymlicka, W. (1998). *Finding Our Way. Rethinking Ethnocultural Relations in Canada*. Toronto, ON: Oxford University Press.
- L'Ordre des CRHA et CRIA du Québec. (2007). *Guide des compétences professionnelles de l'ORHRI*. Repéré à : <http://www.portailrh.org/etatsgeneraux/pdf/GuideCompetences.pdf>
- Laferrière T. et Allaire S. (2010). Développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants : les passeurs de frontière qui façonnent l'École éloignée en réseau. *Éducation and Formation*, 293, 1-20.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal : CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Larochelle-Audet, J. Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195.
- Lázár, I. (dir.) (2005). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Lazarević, N. (2018). Assessment of intercultural communicative competence in pre-service English language teachers: challenges and practices. *Nastava i vaspitanje*, 67(3), 471-487.
- Le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC). (2012). *Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. Repéré à : <http://approcheculturelle.ca/assets/pdf/5456-CMEC-DocumentWeb.pdf>
- Lee, J. F. K. (2009). ESL student teachers' perceptions of a short-term overseas immersion programme. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1095–1104.
- Leo, J. (2010). *Education for intercultural understanding – Reorienting teacher education to address sustainable development : Guidelines and Tools*. Bangkok : Unesco.

- Liaw, M.-L. et Bunn-Le Master, S. (2010). Understanding telecollaboration through an analysis of intercultural discourse. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 21-40. doi : 10.1080/09588220903467301
- Liaw, M.-L. et Priego, S. (2020). Understanding L2 teachers' attitudes via their uses of multimodal resources in telecollaboration. Dans A. Oskoz et M. Vinagre (dir.), *Understanding attitude in intercultural virtual communication* (p. 117-143). CALICO Book Series Advances in CALL research and practice. Equinox Publishing Ltd., United Kingdom. ISBN 9781781799376.
- Liddicoat, A. et Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. West Sussex, UK : Wiley-Blackwell.
- López, M. C. et Hinojosa, E. F. (2016). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 503-519.
- López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: creating awareness and promoting skills in the language classroom. Dans C. Gorla, O. Speicher et S. Stollhans (dir.), *Innovative language teaching and learning at university : enhancing participation and collaboration* (p. 105-111). Dublin: Research-publishing.net.
- López-Rocha, S. et Arévalo-Guerrero, E. (2014). Intercultural communication discourse. Dans M. Lacorte (dir.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*. New York: Routledge.
- Lussier, D. et al. (2007). Deuxième partie : Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI). Dans I. Lázár et al. (dir.), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants* (p.25-44). Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Lustig, M. W. et Koester, J. (1993). *Intercultural competence-interpersonal communication across cultures*. New York, NY: Harper Collins.
- Marques-Schäfer, G., De Almeida Menezes, D. et Zyngier, S. (2018). Assessing intercultural competence in language teacher education. *Pandaemonium Germanicum*, 21(35), 144-169.
- Marx, H. et Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education* 62(1), 35-47. doi : 10.1177/0022487110381998
- McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 7(8), 1-5.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998a). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998b). *Le plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de R. P. Chine (2012a). *Les normes professionnelles pour les enseignants de la maternelle*. Repéré à : http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html

- Ministère de l'Éducation de R. P. Chine (2012b). *Les normes professionnelles pour les enseignants de l'école primaire*. Repéré à : http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html
- Ministère de l'Éducation de R. P. Chine (2012c). *Les normes professionnelles pour les enseignants de l'école secondaire*. Repéré à : http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html
- Ministère de l'Éducation de R. P. Chine (2014). *Les principes directeurs pour l'amélioration de l'éducation de la culture traditionnelle chinoise (完善中华优秀传统文化教育指导纲要)*. Repéré à : <http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7061/201404/166543.html>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (de France) (2010). *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>
- Mirzaei, A. et Forouzandeh, F. (2013). Relationship between intercultural communicative competence and L2-learning motivation of Iranian EFL learners. *Journal of Intercultural Communication Research*, 42, 300-318.
- Mongrain, P. et Besançon, J. (1995). Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 263–288.
- Mostafaei Alaei, M. et Nosrati, F. (2018). Research into EFL teachers' intercultural communicative competence and intercultural sensitivity. *Journal of Intercultural Communication Research*, 47(2), 73-86. doi : 10.1080/17475759.2018.1424020.
- Mujawamariya, D. et Mahrouse, G. (2004). Multicultural education in Canadian preservice programs: Teacher candidates' perspectives. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), p. 336-353.
- Müller-Hartmann, A. et Schocker, M. (2013). Developing teachers' intercultural communicative competences for task-supported language classrooms. *FLuL*, 42, 85-98.
- NAFSA. (2011). *My cultural awareness profile (1ère version)*. Washington, DC : NAFSA-Association of International Educators.
- Newton, K., De Broucker, P., Mcdougall, G., McMullen, K., Schweitzer, T. T. et Siedule, T. (1992). *Education et formation professionnelle au Canada*. Ottawa: Groupe Communication Canada.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. Dans J. Jackson (dir.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (p. 342-358). Abingdon: Routledge.
- O'Dowd, R. et Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *CALL Journal* 22(2), 173–88.

- Olivencia, R. (2008). *Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard du développement de la compétence interculturelle en classe de français langue seconde à Montréal*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à : <https://archipel.uqam.ca/1525/1/M10623.pdf>
- Olson, C. L. et Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Peng, R.-Z., Wu, W.-P. et Fan, W.-W. (2015). A comprehensive evaluation of Chinese college students' intercultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 143-157.
- Phillion, J. A. et Malewski, E. (2011). Study abroad in teacher education: Delving into cultural diversity and developing cultural competence. *Teacher Education*, 33, 643-657.
- Polat, S. et Ogay Barka, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Levasseur, V. et Viola, S. (2014). Évaluer les compétences interculturelles des futurs enseignants dans les stages : vers des indicateurs observables des savoirs, savoir-faire et savoir-être ciblés. *Diversité canadienne*, 11(2), 65-74.
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué-Élongué, G. et Chastenay, M.-H. (2015). Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).
- Priego, S. et Liaw, M.-L. (2017). Listening to the multiple voices in an intercultural telecollaborative multilingual digital storytelling project: A Bakhtinian perspective. *Alsic*, 20(2), 1-22. Repéré à : <http://journals.openedition.org/alsic/3168>
- Pu, Z. (2013). Formation à une compétence interculturelle dans le contexte chinois. *Synergies Chine*, 8, 25-34.
- Pusch, M. D. (2004). Intercultural training in historical perspective. Dans D. Landis, J. M. Bennett, et M. J. Bennett (dir.), *Handbook of intercultural training* (p.13-36). Thousand Oaks, California : Sage Publications.
- Ragoonaden, K. O. (2011). La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2), 86-105.
- Rexeisen, R., Anderson, P., Lawton, L., et Hubbard, A. (2008). Study abroad and intercultural development: A longitudinal study. *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17, 1-20.
- Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1(3), 84-95.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.

- Rogers, E. M., Hart, W. B. et Miike, Y. (2002). Edward T. Hall and the history of intercultural communication : The United States and Japan. *Keio Communication Review*, 24, 3-26.
- Ryshina-Pankova, M. (2018). Discourse moves and intercultural communicative competence in telecollaborative chats. *Language Learning and Technology*, 22(1), 218–239.
- Sabatier, C. (2018). Compétences professionnelles et rapport à la langue dans un programme de formation des enseignants de français langue seconde dans l’Ouest canadien. *Teacher Learning and Professional Development*, 3(1), 39-55.
- Sadler, R. et Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: What we have learnt. *ELT Journal*, 70(4), 401–413.
- Saricoban, A. et Oz, H. (2014). Research into pre-service English teachers’ intercultural communicative competence (ICC) in Turkish context. *The Anthropologist*, 18(2), 523–531.
- Salazar, M. G. et Agüero, M. F. (2016). Intercultural competence in teaching : Defining the intercultural profile of student teachers. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 9(4), 41-58.
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. Dans L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. Del Carmen Méndez Garcia et P. Ryan (dir.), *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation* (p. 1-18). Clevedon ; Buffalo : Multilingual Matters.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., ... Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural communication: An international investigation*. Clevedon ; Buffalo : Multilingual Matters.
- Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l’approche culturelle de l’enseignement. *Revue des sciences de l’éducation*, 33(2), 277–286.
- Spitzberg, B. et Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The Sage handbook of intercultural competence* (p.2-45). Thousand Oaks : SAGE.
- Stachowski, L. L. et Sparks, T. (2007). Thirty years and 2000 student teachers later: An overseas student teaching project that is popular, successful and replicable. *Teacher Education Quarterly*, 115–132.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 47(2), 153–170.
- Stempleski, S. et Tomalin, B. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Stephenson, S. (2002). Beyond the lapiths and the centaurs: Cross-cultural “deepening” through study abroad. Dans W. Grünzweig et N. Rinehart (dir.), *‘Rockin’ in Red Square: Critical approaches to international education in the age of cyberculture* (p. 85–104). Münster : LIT.
- Tang, Y. F. S., et Choi, P. L. (2004). The development of personal, intercultural and professional competence in international field experience in initial teacher education. *Asia Pacific Education Review*, 5(1), 50-63.
- Taylor, E. W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 154-174.

- Toussaint, P. et Fortier, G. (2002). *Compétences interculturelles en éducation : quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ?* (Rapport de recherche). Université du Québec à Montréal.
- Van der Zee, K. I. et Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument for multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg : Council of Europe.
- Vogt, K. (2016). Teaching practice abroad for developing intercultural competence in foreign language teachers. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 85-106.
- Wang, Q. (2016). L'avis sur l'intégration de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues – l'entrevue avec Michael Byram (外语教学中的跨文化能力教育理念—Michael Byram 教授访谈). *China Academic Journal (中国外语)*, 13(3), 12-17.
- Woodward, T. (2003). Loop input. *ELT Journal*, 57(3), 301-304.
- Yan, X.-R., Kaiser, G., König, J. et Blömeke, S. (2018). Measuring Chinese teacher professional competence: adapting and validating a German framework in China. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 638-653. doi : 10.1080/00220272.2018.1502810
- Young, T. J. et Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness*, 20(2), 81-98.
- Zamanian, J. et Saeidi, M. (2017). Iranian EFL teachers' perceptions, practices and problems regarding raising students' intercultural awareness. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 257-266.
- Zhou, Y. (2011). *A study of Chinese university EFL teachers and their intercultural competence teaching* (Thèse de doctorat, University of Windsor, Canada). Repéré à : <http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1427&context=etd>