

Relation culture, communication et participation en contexte éducatif pluriel

Shehnaz Bhanji-Pitman

Volume 31, Number 1, 2014

Culture / Interculture : où en sommes-nous ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1090355ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1090355ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bhanji-Pitman, S. (2014). Relation culture, communication et participation en contexte éducatif pluriel. *La Revue de l'AQEFLS*, 31(1), 53–64.
<https://doi.org/10.7202/1090355ar>

Article abstract

Cet article porte sur la relation entre la culture et la communication ainsi que ses incidences sur les divers modes de participation en contexte éducatif pluriel où les apprenants proviennent de différents espaces culturels et linguistiques. Après avoir présenté le contexte de notre recherche, nous exposerons des éléments théoriques relatifs à l'interrelation étroite entre le concept de culture et notre façon de communiquer, en tant qu'enseignants, afin de mieux comprendre ses répercussions sur la participation des apprenants de langue. Ensuite, nous présenterons des cas d'asynchronisme réels observés en lien avec les modes de participation des apprenants ainsi que les interventions pédagogiques s'y rapportant. Enfin, les résultats issus de notre recherche permettront de proposer des pistes d'intervention visant à une participation équilibrée de divers acteurs en contexte pluriel.

© Shehnaz Bhanji-Pitman, 2014



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

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

Relation culture, communication et participation en contexte éducatif pluriel

Shehnaz Bhanji-Pitman
Université du Québec à Montréal

Résumé

Cet article porte sur la relation entre la culture et la communication ainsi que ses incidences sur les divers modes de participation en contexte éducatif pluriel où les apprenants proviennent de différents espaces culturels et linguistiques. Après avoir présenté le contexte de notre recherche, nous exposerons des éléments théoriques relatifs à l'interrelation étroite entre le concept de culture et notre façon de communiquer, en tant qu'enseignants, afin de mieux comprendre ses répercussions sur la participation des apprenants de langue. Ensuite, nous présenterons des cas d'asynchronisme réels observés en lien avec les modes de participation des apprenants ainsi que les interventions pédagogiques s'y rapportant. Enfin, les résultats issus de notre recherche permettront de proposer des pistes d'intervention visant à une participation équilibrée de divers acteurs en contexte pluriel.

Mots-clés : culture, communication, participation, contexte pluriel

Introduction

En raison de la mobilité croissante des individus à l'échelle mondiale, force est de constater que la situation éducative est de plus en plus hétérogène à plusieurs

égards. Étant donné que les apprenants issus de divers espaces de la planète viennent avec leurs propres habitudes relatives aux différentes sphères de la vie, il est probable qu'ils auront une vision du monde et des perceptions divergentes quant au sens attribué aux messages, ce qui aura des conséquences sur différents aspects de l'enseignement / apprentissage d'une langue en contexte pluriel.

Dans le contexte québécois où plus de cent vingt-cinq communautés culturelles cohabitent (MICC, 2006), comment les enseignants tiennent-ils compte des perceptions et des habitudes d'apprentissage des nouveaux arrivants? Quels outils emploient-ils afin d'empêcher des malentendus en salle de classe? Quelles interventions pédagogiques permettraient aux apprenants de mieux comprendre le fonctionnement du contexte éducatif et celui de la société d'accueil? En raison de la diversité culturelle qui caractérise le milieu éducatif et la société en général, à quels moyens les enseignants recourent-ils pour sensibiliser les apprenants à la diversité et contribuer ainsi à développer leur capacité à communiquer efficacement avec ceux issus d'un espace culturel différent?

Afin de répondre à ces questions, nous avons observé les pratiques de huit enseignants de français langue seconde (FLS) auprès des nouveaux arrivants adultes dans le contexte québécois où les défis du processus migratoire liés au déracinement, aux épreuves du choc culturel et aux difficultés d'adaptation à la société d'accueil complexifient notablement la situation d'enseignement / apprentissage. Les résultats issus de notre recherche multimodale, basée sur l'observation et l'entrevue (Bhanji-Pitman, 2009), suggèrent des pistes d'intervention susceptibles de répondre aux besoins des enseignants en contexte pluriel qui souhaitent mieux appréhender les écueils relatifs aux divers aspects de la situation éducative tels la participation, l'entraide, le recours au dictionnaire bilingue, l'emploi de l'humour et des phénomènes paralinguistiques, entre autres. Pour ce qui est du contenu du présent écrit, nous nous limiterons aux diverses façons dont les apprenants participent en classe de FLS et aux interventions pédagogiques s'y rapportant. Pour ce faire, dans la section suivante, il importe d'abord de mettre en lumière l'interrelation étroite du concept de culture avec notre façon de communiquer afin de mieux saisir les cas d'asynchronisme observés se rapportant à la participation.

Interrelation entre culture et conduites communicatives

L'idée que la culture est un phénomène collectif qui sous-tend la façon de penser, de croire, d'agir et de communiquer des membres d'une société a été documentée par un grand nombre de chercheurs (Bourdieu, 1984; Goodenough, 1971; Gudykunst et Kim, 1992; Hall, 1989; Hofstede et Hofstede, 2005). D'autres écrits

mettent en évidence le fait que la culture définit également de façon implicite notre conduite ainsi que notre interprétation de celle de nos interlocuteurs (Cortazzi et Jin, 1996; Erickson, 2001; Hall, 1978). À cet égard, Scollon et Scollon (1995) résument éloquemment les incidences de la dimension culturelle qui pourraient en résulter lorsque les membres de chaque communauté culturelle ne sont pas explicitement conscients de la nature de leur culture et de sa relation aux autres cultures :

Il est rassurant de penser que tous les êtres humains sont semblables dans les processus humains fondamentaux, et cela est certainement vrai jusqu'à un certain point. Malheureusement, chaque culture a des idées tout à fait spécifiques à propos de la nature de l'être humain et de la société, idées qu'elle tient pour acquises et qu'elle considère comme relevant de la simple vérité. Toutefois, un autre groupe culturel trouverait ces idées surprenantes ou manifesterait son désaccord total à leur égard (traduction libre, p. 151).

Ainsi, malgré le désir de communiquer de façon efficace, l'incompréhension et les ruptures dans la communication pourraient se produire lorsque des personnes issues de différents espaces culturels se trouvent en contact. Selon certains chercheurs, ces malentendus surviennent, car la culture exerce une influence capitale sur le processus de communication dans les interactions humaines (Gohard-Radenkovic, 2004; Samovar et Porter, 2000; Samovar, Porter et McDaniel, 2007). En fait, dans son livre *The Silent Language*, Hall (1959) soutient que la culture en soi est communication, étant donné qu'elle peut être considérée comme un processus continu qui sert à communiquer et à renforcer les normes d'un groupe culturel.

Par ailleurs, étant donné que l'influence de la culture initiale est inscrite dans l'individu et contribue profondément à son identité (Byram, 1994), il est probable que les enseignants et les apprenants dans un contexte pluriel auront des perceptions et des attentes différentes face à divers aspects tels la façon de parler et de participer, les interactions, la manifestation des émotions ainsi que le contrôle social exercé dans diverses situations (Hofstede et Hofstede, 2005; Samovar et Porter, 2000; Triandis, 1994). Advenant le cas où ces différences ne sont ni connues, ni comprises, elles pourraient avoir des conséquences néfastes sur la qualité de la communication en salle de classe.

Compte tenu de l'interrelation étroite de la dimension culturelle avec la communication ainsi que ses répercussions sur les divers aspects de la situation éducative, examinons des cas d'asynchronisme réels observés en lien avec les modes de participation des apprenants et les interventions pédagogiques s'y rapportant.

Cas d'asynchronisme observés et interventions pédagogiques

À la lumière de ce qui précède, quelle est la dynamique du groupe en ce qui concerne la participation en classe dans un contexte éducatif pluriel où les apprenants proviennent de divers espaces linguistiques et culturels? Les observations effectuées lors de notre recherche permettent de décrire des cas d'asynchronisme réels relatifs aux modes de participation dans une des classes observées, en l'occurrence, celle de Patricia. Précisons qu'il s'agit d'un pseudonyme afin de protéger l'identité de l'enseignante et pour la même raison, nous désignons les apprenants à l'aide de la lettre A suivi d'un numéro. Notons que le groupe d'apprenants de Patricia était hétérogène quant à la l'âge (allant de vingt à cinquante ans), à la langue et au pays d'origine. Parmi les dix-neuf apprenants, il y avait huit Sinophones, un Argentin, deux Chiliens, un Zimbabwéen, un Coréen, un Roumain, un Ukrainien, un Albanais, un Bulgare, un Russe et un Uruguayen. Ce sont des apprenants de niveau intermédiaire qui en étaient à la troisième semaine de leur apprentissage du français au moment où les observations ont lieu.

Selon les données, de façon générale, Patricia désigne les apprenants pour les faire participer. Toutefois, lorsqu'elle lance une question à toute la classe, ce sont les mêmes personnes qui prennent la parole, surtout ceux dont la langue d'origine est très semblable au français, en l'occurrence, des apprenants hispanophones ou roumains. Dans la même veine, lors d'une discussion en grand groupe, étant donné la tendance de certains à interrompre de façon brusque, elle nomme les apprenants pour les faire participer, surtout ceux qui ne prennent pas la parole. Voici toutefois la réplique d'un apprenant sinophone (A10) après quelques instants d'hésitation en dépit des efforts répétés de Patricia à le faire participer: « Je comprends, mais je ne sais pas comment parler. » Patricia l'encourage à poursuivre en reformulant le thème en question, mais l'apprenant maintient le silence. Plus tard, elle désigne un autre apprenant qui a également tendance à garder le silence à moins d'être sollicité.

Les données précitées permettent de constater que malgré les efforts de Patricia, qui incite les plus discrets à émettre leur point de vue, certains apprenants hésitent ou répondent après avoir réfléchi longuement. Selon Byram (1994), certains apprenants éprouvent d'énormes difficultés à participer en classe en raison de l'emprise de la culture d'origine sur leur identité. Certaines études à ce sujet nous permettent de comprendre que le manque de participation des apprenants est souvent lié à leurs expériences scolaires antérieures dans leur pays d'origine, ce qui a des conséquences sur les interactions en salle de classe en Occident (Bouvier, 2002; Flowerdew, J. et Miller, 1995; Johnson, 1995). À cet égard, les résultats de l'étude de Bouvier (2002) révèlent que les apprenants

issus des espaces culturels régis par les principes confucéens (Ryckmans, 2004, Bouvier, 2003) parlent peu en situation de grand groupe hétérogène, et ce, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, en raison de la nature collectiviste de certains espaces culturels, l'enseignant traite en permanence l'apprenant comme faisant partie du groupe, jamais comme un individu isolé. Par conséquent, les apprenants n'ont pas l'habitude de se distinguer du groupe en prenant la parole seuls. En fait, selon le précepte confucéen de solidarité collective, il serait inapproprié de se démarquer de ses pairs, ce qui a pour conséquence le risque d'un rejet (Bodycott et Walker, 2000; Flowerdew, L., 1999). Ainsi, l'initiative de toute communication incombe à l'enseignant qui régit les tours de parole. Notons que des entretiens informels avec des apprenants issus d'espaces culturels sinophones ont permis de corroborer ces données.

Ensuite, toujours selon les résultats de l'étude de Bouvier (2002), les apprenants prennent peu la parole en grand groupe, car ils craignent de faire des erreurs devant les autres et ont ainsi peur de perdre la face. Compte tenu de ce qui précède, il est essentiel d'explorer brièvement les incidences du principe de « sauver la face » dans les espaces culturels collectivistes. Étant donné que le but principal de la communication dans les sociétés collectivistes vise à promouvoir et à maintenir l'harmonie entre les membres, les réactions des individus aux messages de leurs interlocuteurs seront probablement réservées, car la responsabilité de « sauver la face » et l'estime de soi de chacun prime sur les intérêts personnels. Ainsi, l'importance de maintenir l'harmonie en classe et le désir de « sauver la face », de part et d'autre, expliquent l'hésitation de certains apprenants à prendre la parole.

Enfin, les apprenants issus des espaces culturels régis par les préceptes confucéens craignent que leurs questions ne soient pas pertinentes pour tout le groupe. Ainsi, de peur de se sentir ridicules de poser une question trop simple ou dont ils devraient connaître la réponse, ces apprenants ont tendance à consulter l'enseignant en fin de cours (Bouvier, 2002). En fait, les apprenants sinophones ayant participé à l'étude de Bouvier (2002 : 197) considèrent que les étudiants provenant d'autres espaces culturels monopolisent l'attention et font perdre beaucoup de temps en posant des questions « à tort et à travers ». Notons que des entretiens informels avec des apprenants issus d'espaces culturels sinophones ont permis de corroborer ces données.

Pour revenir à Patricia, elle est consciente que certains apprenants ne participeraient pas à moins qu'ils soient sollicités. Dans l'extrait suivant, elle fait référence à la réticence de certains à prendre spontanément la parole :

« Si j'oublie A19 [apprenant sinophone], il peut se trouver un bon moment sans parler ». Toutefois, étant habituée à un style de participation plus actif, lors de l'entrevue, elle avoue être mal à l'aise avec la lenteur ou le silence de certains apprenants. Des écrits à ce sujet indiquent que le désir de voir les apprenants s'exprimer en classe se fait beaucoup plus sentir dans les sociétés à tendances individualistes où l'accent sur l'apprenant individuel reflète les valeurs relatives à l'autonomie personnelle (Hofstede et Hofstede, 2005; Skow et Stephan, 2000). Par conséquent, ces enseignants peuvent éprouver de la difficulté à faire participer les apprenants issus d'espaces culturels collectivistes (Bouvier, 2002; Flowerdew, J. et Miller, 1995; Johnson, 1995) où la coopération et la conscience sociale priment sur les intérêts individuels (Cortazzi et Jin, 1996; Hofstede et Hofstede, 2005). En fait, les résultats issus de la recherche de Flowerdew et Miller (1995) indiquent que des enseignants provenant des espaces culturels occidentaux se sentent souvent frustrés dans une telle situation.

Étant donné que les efforts de Patricia à faire participer tous les apprenants, surtout les plus discrets, ne donnent pas le résultat escompté, quelles sont les autres stratégies d'intervention auxquelles les enseignants de FLS pourraient recourir afin de viser une participation équilibrée? Dans la section suivante, il s'agit de pistes d'intervention pouvant sensibiliser les apprenants à l'importance de participer activement en classe et ainsi les inciter à prendre la parole afin de développer la compétence à l'oral, composante essentielle de l'intégration à la société d'accueil.

Pistes d'intervention en contexte pluriel

Les résultats issus de notre recherche permettent de proposer des pistes d'intervention telles la « pédagogie visible », l'explicitation du « pourquoi » des procédés pédagogiques ainsi que la sensibilisation au rôle de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue afin de remédier aux difficultés de participation de certains apprenants, peu importe leur provenance.

Pédagogie visible

Précisons que la « pédagogie visible » fait référence à un contexte éducatif où les codes régissant les conduites ainsi que les relations sont formulés clairement par l'enseignant qui s'attend à ce que les apprenants s'y conforment. Selon les résultats d'une étude (Paulusz, 2004) effectuée dans le contexte australien, les difficultés subies par certains apprenants proviendraient du fait que, dans leur pays d'origine, ils sont habitués à une forme de pédagogie explicite

énonçant clairement le fonctionnement en classe. Étant donné que les normes et les valeurs régissant la participation ainsi que les tours de parole varient en fonction des espaces culturels (Balboni, 2006; De Pembroke, 1999; DeCapua et Wintergerst, 2004), il est essentiel que les enseignants en situation éducative plurielle proposent une « pédagogie visible » en explicitant leur fonctionnement et leurs attentes pour inciter les apprenants à s’y habituer progressivement. En fait, certains chercheurs (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002) recommandent que les enseignants précisent leurs attentes et leur façon de procéder non seulement au début de la session, mais les réitèrent *fréquemment* pour un meilleur fonctionnement.

Pour ce qui est de la participation, il est essentiel d’énoncer régulièrement l’importance de la participation active et de sensibiliser les apprenants aux conséquences d’une telle participation sur le développement de la compétence en production orale et de ses retombées sur l’intégration linguistique et culturelle.

« Pourquoi » des procédés pédagogiques

En raison de l’influence de la culture d’origine sur les habitudes des apprenants, tout en comprenant les diverses façons de leur fonctionnement, la responsabilité incombe aux enseignants d’expliciter le « pourquoi » de leurs procédés (Coubard et Pautzet, 2003; Ladson-Billings, 1992) afin de développer le pouvoir d’agir des apprenants. À cet égard, dans une étude (Johnson, 1995), citons l’exemple d’une apprenante qui exprime son étonnement lorsqu’elle découvre que l’enseignant alloue un pourcentage de la note finale à la participation, soit poser des questions et émettre son point de vue lors des discussions en classe. Elle explique qu’en Chine, le concept de participation fait plutôt référence à la prise de notes et à l’écoute attentive en classe. Selon Johnson (1995), pour relever le double défi auquel les enseignants et les apprenants font face dans un contexte pluriel, il s’agit, *ipso facto*, de reconnaître premièrement les aspects observables des modes de participation dans les interactions quotidiennes des apprenants. Le deuxième défi fait référence à la reconnaissance des aspects non visibles telles les perceptions, les croyances et les valeurs qui influencent les diverses conduites communicatives.

Compte tenu de ce qui précède, nous proposons que les enseignants discutent de la signification du concept de participation avec les apprenants pour découvrir leurs habitudes et par la suite, les sensibiliser à l’importance de participer activement (poser et répondre aux questions sans être désigné, prendre la parole en grand groupe sans être sollicité, exprimer spontanément son point de

vue en grand groupe, participer aux jeux de rôles, aux discussions et aux débats, interagir avec ses pairs en français, etc.) afin de développer la compétence à l'oral. De plus, il importe de préciser fréquemment la possibilité, dans notre contexte éducatif, de prendre la parole sans être sollicités, en soulignant que cette façon de fonctionner leur permet de participer de façon proactive et contribue, à long terme, à les préparer à mieux s'intégrer sur le plan socioéconomique.

Rôle de l'erreur

Notons que les deux propositions précitées ne donneraient pas les résultats escomptés si elles n'étaient pas accompagnées d'une sensibilisation des apprenants au rôle de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue. Comme nous l'avons déjà indiqué, certains apprenants prennent peu ou jamais la parole en grand groupe, car ils ont peur de faire des erreurs devant les autres. En fait, cette conduite peut s'expliquer par le dicton sinophone « une parole lâchée ne se rattrape jamais » (Bouvier, 2002 : 199), car selon l'enseignement confucéen, la parole est considérée comme une source d'erreur et doit donc inspirer la plus grande méfiance. À cet égard, Cortazzi et Jin (1996) expliquent que même s'il arrive aux apprenants occidentaux de perdre la face, le principe de sauver la face s'avère particulièrement fort chez les apprenants issus d'espaces collectivistes où il faut éviter de se ridiculiser et de se démarquer du groupe. Ces auteurs ajoutent que tous les espaces culturels ont des tendances individualistes et collectivistes, mais certains, tels les espaces culturels de la Chine continentale, mettent l'accent sur l'extrémité collective du continuum individualisme / collectivisme.

À la lumière de ce qui précède, il est essentiel que les enseignants discutent du rôle de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue et explicitent le fait que l'erreur est une partie intégrante du processus d'apprentissage du français, qu'elle permet de se corriger et, ainsi, d'avancer. Tout comme pour la « pédagogie visible », il est nécessaire de revenir fréquemment au rôle de l'erreur afin de sensibiliser les apprenants à un autre mode de fonctionnement.

Conclusion

La discussion précitée permet de jeter la lumière sur les écueils relatifs à la participation en contexte pluriel. Notons que notre recherche permet de constater la complexité du contexte éducatif pluriel et le peu de ressources empiriques disponibles sur les divers espaces culturels. Ainsi, compte tenu de l'emprise de la culture d'origine sur les conduites des apprenants, il est essentiel que les enseignants relèvent le défi de reconnaître les aspects observables et

non visibles des habitudes de leurs apprenants afin de mieux saisir les obstacles à l'apprentissage. Pour ce faire, il est fortement recommandé d'entamer des dialogues fréquents avec les apprenants pour mieux comprendre les diverses façons de fonctionner afin d'agir avec l'Autre et non sur l'Autre. Toutefois, pour une intégration socioéconomique réussie, tout en comprenant leurs héritages culturels et linguistiques, il est indispensable que les enseignants amènent les apprenants à être conscients de leurs habitudes et à s'ouvrir à d'autres façons de faire afin de leur permettre d'élargir leur répertoire et de développer ainsi leur pouvoir d'agir et leur compétence de communication en français.

Compte tenu de l'immense rôle et des responsabilités qui incombent aux enseignants en tant que passeurs linguistiques et culturels, le soutien et l'accompagnement constants de l'établissement d'enseignement se révèlent indispensables. Quant à la formation initiale et continue se rapportant aux divers aspects de la situation éducative plurielle, elle s'avère essentielle, car elle leur permettrait de s'approprier certains outils. La connaissance de certains aspects de la situation éducative des divers espaces culturels, tels la participation, l'entraide, le recours au dictionnaire bilingue, l'emploi de l'humour et des phénomènes paralinguistiques, est indispensable afin de mieux comprendre la caractéristique plurielle du contexte éducatif. Pour ce qui est de la connaissance de l'analogie de l'iceberg, cet outil contribuerait à éveiller les enseignants sur le fait que les codes les plus importants qui commandent notre existence fonctionnent en dessous du niveau des contrôles conscients. Ainsi, les aspects moins tangibles de la culture, tels les valeurs, les présupposés et les attitudes, se trouvent immergés et sont forcément les plus subjectifs et les plus difficiles à analyser. De plus, les formations axées sur la connaissance de soi et la gestion de ses émotions sont indispensables pour habiliter les enseignants à la résolution des situations conflictuelles en contexte éducatif. Enfin, les enseignants ayant participé à notre recherche s'accordent unanimement pour dire que la connaissance des aléas du processus migratoire doit être au cœur de toute formation relative à la situation éducative plurielle, ceci afin de les aider à mieux saisir les défis d'adaptation vécus par les apprenants.

Les aspects précités enrichiraient ainsi la compétence interculturelle des enseignants et leur permettraient d'adopter une attitude positive à l'égard de l'Altérité. Il s'agit de mieux comprendre l'apprenant dans toute sa dimension et l'amener, à son tour, à s'ouvrir à la diversité.

Références

BALBONI, P. E. (2006). *La compétence communicative interculturelle : un modèle*. Perugia : Guerra Edizioni.

BHANJI-PITMAN, S. (2009). « Prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel adulte au Québec ». Thèse doctorale. Montréal : UQÀM.

BODYCOTT, P. et A. WALKER (2000). « Teaching abroad: lessons learned about inter-cultural understanding for teachers in higher education ». *Teaching in Higher Education*, vol. 5, n° 1, pp. 79-94.

BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Éditions de Minuit.

BOUVIER, B. (2002). « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE ». *Études de linguistique appliquée*, vol. 126, pp. 189-199.

BOUVIER, B. (2003). « Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». *Études de linguistique appliquée*, vol. 132, pp. 399-414.

BROWN, S. C. et X. KYSILKA (2002). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*. Boston : Allyn and Bacon.

BYRAM, M. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon : Multilingual Matters.

CORTAZZI, M. et L. JIN (1996). « Cultures of learning: language classrooms in China ». In H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 169-206.

COUBARD, F. et A. PAUZET (2003). « L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE: les Japonais ». *Études de linguistique appliquée*, vol. 132, pp. 429-444.

DECAPUA, A., et A. C. WINTERGERST (2004). *Crossing Cultures in the Language Classroom*. Ann Arbor : University of Michigan Press.

DE PEMBROKE, E. (1999). « Petits malentendus : Japonais et Américains à Paris ». In M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (Eds.), *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos, pp. 49-72.

ERICKSON, F. (2001), « Culture in society and in educational practices ». In J. A Banks. et C. A. M Banks (dir.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York : John Wiley, pp. 31-58.

FLOWERDEW, J. et L. MILLER (1995). « On the notion of culture in L2 lectures ». *TESOL Quarterly*, vol. 29, n° 2, pp. 345-373.

FLOWERDEW, L. (1999). « A cultural perspective on group work ». *ELT Journal*, vol. 52, n° 4, pp. 323-329.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques* (2^e éd.). Bern : Peter Lang.

GOODENOUGH, W. H. (1971). *Culture, Language, and Society*. Reading, Mass : Addison-Wesley.

GUDYKUNST, W. et Y. Y. KIM (1992). *Communicating With Strangers: An Approach to Intercultural Communication* (2^e éd.). New York : McGraw-Hill.

HALL, E. T. (1978). *La dimension cachée*. Paris : Éditions du Seuil.

HALL, E. T. (1989). *Beyond Culture*. New York / Toronto : Doubleday.

HOFSTEDE, G. et J. HOFSTEDE (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York : McGraw-Hill.

JOHNSON, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge / New York : Cambridge University Press.

LADSON-BILLINGS, G. (1992). « Reading between the lines and beyond the pages: a culturally relevant approach to literacy teaching ». *Theory into Practice*, vol. 31, n° 4, pp. 313-320.

MICC (2006). *Rapport annuel de gestion 2005-2006* : exercice terminé en juin 2006. En ligne, 79 p. : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2005-2006.pdf>. Consulté en mars 2009.

PAULUSZ, W. (2004). *Identifying and Providing Culturally Relevant Support Services to International Students*. Melbourne : Deakin University.

RYCKMANS, P. (2004). *Les entretiens de Confucius*. Paris : Gallimard.

SAMOVAR, L.A. et R.E. PORTER (2000). *Intercultural communication: a reader* (9^e éd.). Belmont, Calif.; Toronto : Wadsworth.

SAMOVAR, L. A., R. E. PORTER et E. R. MCDANIEL. (2007). *Communication Between Cultures* (6^e éd.). Belmont, CA : Thompson/Wadsworth.

SCOLLON, R. et S. SCOLLON (1995). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford : Blackwell.

SKOW, L. M. et L. STEPHAN (2000). « Intercultural communication in the university classroom ». In L. A. Samovar et R. E. Porter. (Eds.). *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont, CA / Toronto : Wadsworth, pp. 355-370.

TRIANDIS, H. C. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York / Montréal : McGraw-Hill.