

# ARTICLE ADDITIF AU SECOND OUVRAGE DU RIFEFF\*

## Former les enseignants du XXI<sup>ème</sup> siècle dans toute la francophonie

A travers les thèmes

Le français, vecteur d'interculturalité  
Un Master francophone de formation des enseignants  
Les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue  
La formation des maîtres et l'éducation pour tous



\* Suite à une erreur lors de l'édition, cet article a été omis, il est à intégrer dans l'ouvrage, au niveau du thème 1, « Le français, vecteur d'interculturalité ».

**TITRE :** LES STAGES DE FORMATION PRATIQUE EN ÉDUCATION EN CONTEXTE INTERCULTUREL : FONDEMENTS, STRUCTURE, APPORTS ET LIMITES

**AUTEUR:** GAUTHIER Roberto, OUELLET Guy

**ETABLISSEMENT:** Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

**PAYS :** Québec (Canada)

### L'origine des programmes d'échange et leurs fondements interculturels

Depuis plusieurs années déjà, le *Département des sciences de l'éducation et de psychologie* de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a instauré des échanges interculturels de nature éducative avec plusieurs pays francophones dans le monde. Il suivait en cela les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), qui appelait à une « *actualisation de la mission éducative* » des institutions de formation des enseignants, devant désormais prendre en compte l'interculturalité de la vie moderne et l'internationalisation des rapports sociaux. Le document produit par le CSE « *insiste plus particulièrement sur la formation des enseignants, parce qu'ils seront des acteurs de première ligne en la matière* » (1998, p.28). Le programme de formation de l'école québécoise (2001) ainsi que d'autres documents scolaires et pédagogiques de référence, notamment le Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998), réitèrent l'importance de l'éducation à l'interculturel et à la mondialisation dans la formation du citoyen de demain. Pour y arriver, on précise également que « *le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle (..) de la société* (p.35) ». Il faut dire que ces préoccupations éducationnelles ne sont pas typiquement québécoises. Elles font partie d'un courant de pensée de plus en plus fort en occident qui préconise le développement de la recherche universitaire en éducation interculturelle et l'inscription de la compétence interculturelle dans les programmes de base en formation supérieure, cela afin de contrebalancer les pressions sociales de toutes sortes générées par le phénomène grandissant de la mondialisation (Teichler, 2004). Pour certains, cette perspective devrait même s'inscrire au premier pas d'une éthique nationale en éducation (Mason, 2003).

Suivant cela, la logique qui a guidé l'élaboration des programmes d'échanges en éducation à l'UQAC repose sur l'idée qu'il s'agit là d'une mission éducative et sociale majeure qu'il lui revient d'assumer, et que la meilleure façon de développer la compétence interculturelle chez les futurs enseignants est de leur permettre de vivre des expériences concrètes de formation dans une autre culture. Cela doit se faire de façon structurée, avec un solide travail préparatoire, et un suivi tout autant rigoureux et réflexif. Il faut y favoriser la discussion critique

et la coopération, ainsi que le développement de valeurs humaines spécifiques, comme le sens des responsabilités vis-à-vis l'homme et la planète, l'appréciation de la diversité culturelle, le respect de la dignité et des droits humains (Bennett, 1999). Le point de vue de Lasonen (2005) sur la formation à l'interculturel est ainsi pleinement endossé : « *L'éducation qui vise à promouvoir le dialogue et la compréhension interculturels a pour objectif supplémentaire de former les individus à l'action, à être des interprètes et des médiateurs entre les différentes cultures et leurs citoyens, en adoptant une approche coopérative* » (p.57). Cela correspond bien à la conception retenue du phénomène interculturel pour l'élaboration des programmes, soit celle assez classique proposée par Clanet (1990), qui définit l'interculturalité comme étant « *l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels- générés par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation* » (p.21). En initiant de tels programmes l'UQAC souscrit donc à la position généralement défendue par les chercheurs et intervenants du domaine interculturel voulant qu'au delà de la découverte d'une culture étrangère, la véritable acquisition de la compétence interculturelle s'accomplisse par la maîtrise de la dimension communicationnelle et relationnelle inscrite au cœur de toute dynamique interculturelle (Toussaint et Fortier, 2002; Cossette et Verhas, 1999; Bennett, 1999). Les participants aux programmes d'échange sont ainsi appelés à devenir de véritables « médiateurs interculturels », éventuellement plus aptes à professer l'ouverture au monde et l'acceptation des différences auprès de leurs futurs élèves (Larosen, 2005; Abdalah-Pretceille, 2004; Geoffroy, 1998).

#### Les pays partenaires et les types d'échanges développés

Les pays partenaires des programmes sont le Sénégal et le Burkina Faso en Afrique, l'Équateur en Amérique du Sud (exceptionnellement en langue espagnole), la France et la Belgique en Europe, ainsi que plusieurs provinces canadiennes ayant des communautés francophones importantes, notamment l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba et l'Ontario. Les activités en Afrique et en Amérique du Sud s'effectuent en collaboration avec la Fondation Paul-Gérin-Lajoie (FPGL) ou avec le Centre de solidarité internationale (CSI). Et nos activités au Canada anglais se font en partenariat avec l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). Avec les instituts européens partenaires, les échanges se font directement, à partir de conventions signées entre les parties. Outre l'UQAC, les organismes d'enseignement en question sont l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Auvergne à Clermont-Ferrand en France, la Haute École de Bruxelles (HEB) et l'Institut supérieur d'éducation libre de Liège (ISELL Ste-Croix) en Belgique.

Essentiellement, il existe trois types de programmes. Il y a d'abord la possibilité d'un échange en réciprocité de court séjour (2 semaines) entre des étudiants de l'UQAC et ceux fréquentant une institution européenne. Un groupe de 5 à 8 étudiants est formé de part et d'autre, auquel il faut ajouter un accompagnateur responsable. En début d'année scolaire, les étudiants sont sélectionnés puis

jumelés selon leurs affinités, chacun recevant l'autre chez lui lors des visites respectives (généralement, les européens viennent à Chicoutimi en hiver et les québécois se rendent en Europe au printemps). Les séjours, de nature culturelle et pédagogique, sont co-organisés en fonction des souhaits des invités et de la valeur des expériences passées. Ils impliquent des visites dans des lieux culturels, scolaires et de formation des maîtres, et s'effectuent surtout sous forme d'observation. Des rencontres de discussion et d'échange sont cependant intégrées tout au long du déroulement des activités. Des crédits de cours optionnel sont accordés aux participants.

Un second programme consiste en des stages longs de deux mois, non compensatoires, c'est-à-dire qui ne remplacent pas l'un des stages prévus dans la grille de formation générale des étudiants futurs maîtres formés à l'UQAC. On accorde plutôt des crédits équivalant à deux cours optionnels aux étudiants qui y participent. Il s'agit des stages effectués en Afrique, en Amérique du Sud et au Canada anglais. Les étudiants y font un stage de pratique accompagnée qui débute par l'observation et qui implique généralement une prise en charge complète de la classe dans les dernières semaines de stage. Ces stages sont jugés non compensatoires parce que d'une part il n'y a pas de structure de co-supervision rigoureusement élaborée par l'UQAC et ses partenaires (trop peu d'étudiants y participent), et d'autre part parce que le système scolaire d'accueil est parfois considéré trop éloigné du système scolaire québécois pour que les apprentissages effectués sur le plan pédagogique soient véritablement transférables. Cela ne remet évidemment pas en question la valeur culturelle et interculturelle de l'expérience ainsi que ses vertus émancipatrices pour l'étudiant qui y participe. Il est aussi à noter que ce programme n'est pas interactif ou bilatéral, c'est-à-dire que l'UQAC n'accueille pas d'étudiants stagiaires provenant des organismes ou des pays partenaires.

Le troisième programme consiste en la possibilité d'un stage long de deux mois effectué en France en collaboration avec l'IUFM d'Auvergne ou, en Belgique, sous l'encadrement de l'ISELL Ste-Croix à Liège et de la HEB à Bruxelles. Le stage en question est compensatoire, c'est-à-dire qu'il remplace un stage prévu dans la grille de formation des étudiants en enseignement de l'UQAC. Il implique une période d'observation et contient habituellement des périodes de prise en charge totale de la classe. C'est un programme interactif ou bilatéral, c'est-à-dire que l'UQAC accueille également des étudiants provenant des instituts de formation partenaires. Sans établir un système de totale réciprocité, les étudiants de chaque institution qui participent au programme sont mis en contact afin de créer des liens qui facilitent l'intégration sociale et culturelle de chacun lors de leur passage dans le pays d'accueil. La suite du présent texte se concentrera à expliciter la nature de ce programme, les points névralgiques de sa réussite, ainsi que les apports et limites d'une telle expérience pour les différents acteurs impliqués; ce dernier point présente en fait les données issues de plusieurs groupes de discussion portant sur la valeur concrète d'un tel processus interculturel de formation, ainsi que d'autres outils de collecte de données.

### La structure et l'organisation du stage long compensatoire

Le programme de stage long compensatoire et interactif est assujéti aux conditions convenues dans les protocoles d'entente signés entre les différents partenaires institutionnels. Ces protocoles reconnaissent dans les préalables la pertinence de « *l'ouverture aux échanges internationaux comme porte d'entrée à une formation interculturelle, clé pour la construction d'une école adaptée aux réalités du monde actuel* ». En conséquence, ils soulignent l'importance d'encourager les échanges interinstitutionnels de toutes sortes entre les partenaires inscrits au protocole, sur les plans de l'enseignement, de la recherche et de la formation pratique. Les modalités générales de fonctionnement sont ensuite explicitées : principes de partenariat, conditions d'éligibilité des candidats stagiaires, gratuité de l'inscription, durée de l'entente.

La durée du stage se situe entre 4 et 8 semaines, dépendamment des contraintes du calendrier académique des institutions d'attache. L'occupation principale des étudiants est le stage accompagné dans les écoles proprement dit, mais parfois entrecoupé de séjours plus ou moins longs dans les cours universitaires. Pour leur part, les étudiants de l'UQAC effectuent un séjour académique de 8 semaines, dont 6 sont presque entièrement consacrées à la présence dans la classe et l'école d'accueil, nonobstant quelques passages dans les cours universitaires; les 2 semaines restantes sont réservées à l'approfondissement d'éléments culturels du pays recevant : système de formation, débats pédagogiques de fond, préoccupations sociales, histoire régionale et nationale.

L'institution d'accueil assure la qualité du séjour de l'étudiant étranger et la bonne marche du stage. Le placement dans les écoles s'effectue, dans la mesure du possible, de façon conforme aux demandes du stagiaire. Une équipe d'intervenants s'occupe de trouver un logement décent et abordable, reçoit et guide l'étudiant lors de son arrivée, assure un encadrement psychologique minimal, et fait le lien avec le maître d'accueil et les étudiants locaux. Un système de co-supervision est établi afin d'assurer un encadrement pédagogique rigoureux. Le superviseur local, professeur ou administrateur de l'institut de formation, introduit le stagiaire et effectue les premières visites de supervision dont il produit un rapport. Pour sa part, le superviseur de l'institut d'attache arrive habituellement vers la fin du stage et voit à valider ou annuler le stage. La décision finale se prend en collaboration avec le co-superviseur local, le maître d'accueil et l'étudiant stagiaire. Un rapport final est produit par le superviseur de l'institut d'attache et déposé dans le dossier de l'étudiant.

### Les conditions préalables à la réussite de l'expérience

Pour que l'expérience ait toutes les chances de réussite, des éléments incontournables sont à mettre en place avant le stage proprement dit. Les points névralgiques concernent la sélection des candidats, leur préparation théorique et

pratique, la structure d'accueil et d'encadrement à l'étranger, les précautions minimales d'intervention sur les conduites sociales.

La sélection des candidats est faite en trois étapes. Il y a d'abord un appel de candidatures ouvert à tous les étudiants de 2<sup>ème</sup> année inscrits au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement primaire, et à ceux de 3<sup>ème</sup> année inscrits aux baccalauréats en enseignement secondaire et en adaptation et en intervention scolaires. L'appel se fait pratiquement un an à l'avance, de sorte que les étudiants peuvent réfléchir à leur projet et commencer à s'y préparer. Ceux qui ont manifesté de l'intérêt sont ensuite rencontrés au début de l'année scolaire suivante et reçoivent l'information détaillée sur la nature du stage à l'étranger. Si leur intérêt persévère, ils sont soumis à un processus de sélection : ils remplissent d'abord un questionnaire individuel puis sont rencontrés en entrevue. Les critères considérés sont le dossier académique (une moyenne cumulative minimale est exigée pour l'obtention d'une *bourse de mobilité* offerte par le ministère de l'Éducation), le bilan du premier stage (l'étudiant ayant rencontré des difficultés majeures dans le premier ou le deuxième stage ne pourra participer à l'expérience européenne), le degré de motivation démontrée (on vérifie si le projet de l'étudiant s'inscrit vraiment dans une démarche professionnelle de formation et non simplement dans le désir de vivre une aventure ésotérique), la disposition psychologique liée à la faculté d'adaptation (les étudiants très performants étant parfois les plus fragiles, une attention particulière est portée à l'angoisse ressentie par le candidat, afin de voir s'il saura gérer une situation probable de choc culturel), l'ouverture à la coopération (le stage s'effectuant dans une perspective de coopération et impliquant le partage d'un espace de vie commune, cette compétence relationnelle est essentielle à l'équilibre et la survie du groupe), finalement les compétences linguistiques (le candidat doit démontrer une bonne maîtrise de la langue française, vérifiée notamment par la réussite aux tests institutionnels).

Dès la fin du processus de sélection à l'automne, la préparation théorique et pratique débute, bien que le stage se déroule seulement au printemps suivant. Les étudiants s'inscrivent à un cours d'éducation comparée qui s'échelonne sur trois sessions. Les visées du cours sont d'amener les étudiants à approfondir la connaissance de soi et de l'autre, de les initier à la démarche anthropologique, de les amener à développer une perspective critique vis-à-vis les différents modèles éducationnels, de consolider le développement d'attitudes de coopération professionnelle dans un contexte interculturel. À partir du projet commun, la préparation se fait selon la formule de l'approche coopérative, qui implique une rencontre quasi hebdomadaire des participants. Dans les premiers temps, les étudiants rencontrent également leurs collègues qui ont participé aux échanges l'année précédente afin de connaître les détails du déroulement de l'expérience. Ils assistent notamment aux présentations publiques de chacun des groupes, avec qui ils établissent un lien de mentorat, qui va durer jusqu'au départ pour le stage. Généralement, les premiers aspects traités et discutés sont plutôt techniques, mais reflètent bien les préoccupations des étudiants à ce moment

là du projet: attribution du degré scolaire et du lieu de stage, stratégies de financement, logistique de voyage. Des rencontres de discussions avec les groupes d'étudiants étrangers qui viennent en stage au Québec font également partie de la préparation. Ceux-ci témoignent de leur appréciation du stage, des différences pédagogiques et culturelles qu'ils perçoivent entre les pays, et font des recommandations aux québécois qui viendront chez eux. L'aspect plus académique du cours débute après les fêtes, suivant les visées mentionnées plus haut. Les étudiants améliorent leurs connaissances du pays qui les accueillera, mais approfondissent aussi plusieurs aspects de leur propre pays (histoire, culture, géographie, politique, faune, flore), dont ils construisent des documents pédagogiques en vue de les utiliser pendant leur stage. Ils réfléchissent ensuite à leur démarche à partir de concepts et de principes anthropologiques : approche ethnographique, ethnologie, racisme, relativisme culturel, ethnocentrisme, culture, analyse comparative, diversion exotique, etc. Ce travail de réflexion s'amorce à partir de lectures de références relativement classiques en anthropologie culturelle (Berthoud, 1992; Colleyn, 1998; Delière, 1992; Géraud et al., 2000; Laplantine, 1987; Lombard, 1998; Pluriel-Recherches, 1993,1994,1995). Enfin, les étudiants sont sensibilisés au phénomène spécifique du choc culturel (Cohen-Émerique, 2000; Luot, 2006) à partir d'activités portant sur la prise de conscience culturelle, la communication interculturelle, et les stades d'ajustement à une nouvelle culture.

La qualité de la structure d'accueil et d'encadrement mise en place dans le pays d'accueil est également un facteur préalable important de réussite du stage. Les responsables doivent trouver un logement adéquat aux stagiaires, veiller à leur équilibre physique et mental, et s'assurer de leur bonne intégration sociale et culturelle. La meilleure façon de réaliser ce dernier point est de favoriser la création de liens entre les stagiaires des deux pays, qui sont ensemble dans les mêmes lieux puisque chaque groupe effectue son stage à des moments différents; cela s'organise habituellement assez bien. Il faut par ailleurs choisir judicieusement le maître d'accueil, qui doit idéalement être expérimenté et surtout coopératif et très ouvert d'esprit. Enfin, la présence d'une tierce personne attachée à l'institut de formation local (le co-superviseur), capable d'objectiver les performances des étudiants et gérer d'éventuels conflits, est fort souhaitable.

Finalement, même si les étudiants collaborent habituellement fort bien avec leurs collègues ainsi qu'avec les administrateurs et responsables locaux, il est sage de prendre des précautions minimales pour intervenir au besoin sur leurs conduites sociales. C'est ainsi que les étudiants québécois qui partent en stage à l'étranger signent une déclaration d'engagement professionnel spécifique qui les conscientise sur le privilège dont ils bénéficient, et qui précise leur devoir de support et de solidarité envers leurs collègues, l'importance de collaborer avec les responsables et organisateurs du projet, et l'obligation de respecter les règles et consignes établies par les différents acteurs du stage : direction d'école, maître d'accueil, superviseurs, logeurs. Une infraction quelconque à ce code d'entente peut conduire à l'interruption prématurée du stage et au retour au pays.

### Apports et limites de l'expérience : données issues des groupes de discussion

Les données qui suivent émergent principalement de 5 rencontres de discussion effectuées selon la méthode des *focus group* (Kreuger, 1988), mais tiennent également compte des informations fournies par les stagiaires québécois dans leur journal d'objectivation, ainsi que des observations « terrain » colligées par les chercheurs. Les rencontres de discussion se sont tenues entre 2005 et 2007 à l'Université du Québec à Chicoutimi quelques semaines après le début de stage des étudiants étrangers. Elles regroupaient tous les types d'acteurs impliqués : les stagiaires étrangers (belges et/ou français) et leurs maîtres associés, les superviseurs québécois et étrangers, les directions d'écoles, les stagiaires québécois devant partir et ceux ayant vécu l'expérience l'année précédente. L'objectif était de faire le bilan provisoire de l'expérience. La parole était d'abord donnée aux stagiaires, mais tous pouvaient réagir aux propos tenus ou intervenir personnellement. Partout, l'immense valeur de l'expérience ressort.

Il ressort des propos des étudiants une expérience de vie unanimement positive. Sur le plan personnel, certains sont allés jusqu'à la présenter comme l'expérience transformatrice la plus marquante de leur vie adulte. L'« effet miroir » typique des expériences interculturelles (voir Lombard, 1998), à savoir que dans un tel contexte, on en apprend autant sinon davantage sur soi et sa culture que sur les autres, est bien ressorti. Fait intéressant en ce sens, des étudiants de la Belgique (dont on connaît les problèmes identitaires internes) ont mentionné avoir mieux saisi leur spécificité culturelle et en conservaient un sentiment de grande fierté. Au plan pédagogique, les Européens, particulièrement les Français, apprécient la nature des rapports humains dans l'école et la société, qu'ils considèrent plus égalitaires ou en tout cas beaucoup moins hiérarchiques au Québec. Cela complexifie par contre les rapports d'autorité dans la classe, dans la mesure où les élèves ne reconnaissent pas d'emblée l'autorité de l'enseignant québécois. Ce dernier a d'ailleurs souvent recours à des méthodes de renforcement pour orienter les conduites et performances des élèves. Cela cause des problèmes éthiques aux stagiaires étrangers, pour qui le recours à ce qu'ils interprètent comme des approches béhavioristes est à proscrire en tout temps. L'individualisme américain au Québec est également relevé. De leur côté, les stagiaires québécois sont impressionnés par la rigueur de l'école européenne et la richesse sur le plan culturel, particulièrement en français et en sciences humaines, mais déplorent une attitude qu'ils jugent trop stricte chez certains enseignants. Quelle que soit leur provenance (Québec ou Europe), la plupart ont mentionné avoir acquis un esprit critique et découvert d'excellents « trucs » pédagogiques adaptables à leur contexte de pratique.

En ce qui a trait aux limites, il faut d'abord mentionner que si le fait de partager une même langue facilite la communication de premier niveau, cela crée en même temps une illusion de proximité culturelle qui complexifie le processus de décentration culturelle (Géraud et al, 2000). On retrouve un certain ethnocentrisme, direct ou inversé, dans plusieurs regards posés par les étudiants : leur analyse est évaluative plutôt que comparative (Laplantine, 1987).



Par ailleurs, il faudrait exploiter davantage le potentiel des échanges, dans le sens d'un jumelage de classes et d'écoles, afin de rentabiliser encore plus l'expérience sur le plan culturel pour les élèves. Enfin, le fait que le stage long compensatoire et interactif ne concerne que des pays occidentaux au Québec rend difficile l'application d'une « pédagogie critique » (qui implique conscientisation et critique sociale), considérée par certains comme étant le seul véritable « chemin d'apprentissage de l'interculturalité » (Larsonen, 2005).

## Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (2004) *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France, Paris . (Que sais-je, no 3487).
- Bennet, C. I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Allyn and Bacon, Boston.
- Berthoud, G. (1992). *Vers une anthropologie générale...* Droz, Genève-Paris.
- Clanet C. (1990). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse.
- Cohen-Emerique, M. (2000). « L'approche interculturelle auprès des migrants », dans *L'intervention interculturelle*. Direction : G. Legault. Éd. G. Morin, Montréal.
- Colleyn, J.-P. (1998). *Éléments d'anthropologie sociale et culturelle*. Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éducation à la citoyenneté*. Rapport annuel 1997-1998. Ministère de l'Éducation du Québec, Québec.
- Cossette, Marie-Nicole et Michel Verhas. (1999) «Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale, une perspective communicationnelle». *Revue des sciences de l'éducation*, XXV, no 2, p319-338.
- Deliège, R. (1992). *Anthropologie sociale et culturelle*. DeBoeck, Bruxelles
- Géraud, M.O. et al. (2000). *Les notions clés de l'ethnologie*. Armand Colin, Paris.
- Geoffroy, C. (1998). « De la compétence interculturelle en milieu de travail. Un rôle à jouer pour l'enseignant des langues ». *Les langues modernes*, no 4, 47-58.
- Kreuger R.A. (1988). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park. Sage Publications, California.
- Laplantine, F. (1987). *L'anthropologie*. Seghers, Paris.
- Lombard, J. (1998). *Introduction à l'ethnologie*. Armand Colin, Paris.
- Lasonen, J. (2005). « Réflexions sur l'interculturalité par rapport à l'éducation et au travail ». *Higher Education Policy*, 18 (4), 54-62.
- Luot, J. (2006). *La méthode des chocs culturels: sur la voie de l'action interculturelle*. Texte préparé pour le Secrétariat national des FPS. Dominique Plasman, éditeur, Bruxelles.
- Mason, M. (2003). « Ethics and intercultural education ». In J. Lasonen and L. Lestinen, (Eds.), *Intercultural education: Teaching and learning for intercultural understanding, human rights and a culture of peace*. UNESCO Conf. Processing.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec.
- Pluriel-Recherches (Cahier no 1 :1993; Cahier no 2 :1994; Cahier no 3 :1995). *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*. Harmattan, Paris.
- Teichler, U. (2004). « The changing debate on internationalisation of higher education ». *Higher Education*, 48 (1), 5-26.
- Toussaint, P. et G. Fortier (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futur(e)s enseignant(e)s?* Université du Québec à Montréal, Montréal.