

VOIE PROFESSIONNELLE

CAP

2^{DE}

1^{RE}

T^{LE}

Langues vivantes

CULTURE(S) ET INTERCULTURALITÉ

Mots-clés

Culture – interculturel – compétences transversales et sociales – ouverture à l'altérité – empathie – mobilités apprenantes

Contexte et enjeux

Le concept d'interculturalité dans l'enseignement des langues vivantes – lui-même dérivé de la notion de culture – fait l'objet de nombreuses mises au point terminologiques, qui sont autant de signes de la diversité des façons contemporaines de penser l'interculturel.

Les définitions des compétences interculturelles et des termes qui leur sont associés varient en fonction des langues et des cultures concernées. Certains des chercheurs dans ce domaine s'accordent à définir la mise en œuvre de ces compétences comme une « manière efficace et appropriée de communiquer et de se comporter lors des interactions avec des personnes différentes »¹. D'autres définitions s'attachent à la place de la langue, à l'importance de l'identité ou encore au rôle de la motivation personnelle et/ou professionnelle dans l'ouverture aux autres et la découverte de leur culture.

La plupart des études dans ce domaine mettent cependant en avant certains aspects spécifiques liés aux connaissances, aux aptitudes et aux attitudes et, dans leur quasi-totalité, évoquent les différences entre individus, bien au-delà des questions d'intercompréhension linguistique. Ainsi, on peut dire que les compétences interculturelles « visent en substance à améliorer les interactions entre personnes différentes, que ce soit au sein d'une société (différences d'âge, de sexe, de religion, de milieu socioéconomique, d'opinion politique, d'origine ethnique, etc.) ou à l'échelle internationale. »²

Le Conseil de l'Europe, pour sa part, souligne qu'« un défi majeur pour les systèmes éducatifs est de donner aux apprenants, durant leur formation scolaire, les compétences en langues et [les compétences] interculturelles qui leur permettent d'agir de manière efficace et citoyenne, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité : une telle vision de l'enseignement des langues et des cultures sera dénommée éducation plurilingue et interculturelle. »³

1. Deardorff, D. K. 2009. *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA, Sage.

2. Deardorff, D. K. 2020. *Manuel de développement des compétences interculturelles : les cercles d'histoires*. Paris, UNESCO.

3. Page d'accueil de la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>

Ainsi, la compétence interculturelle constitue une compétence générale et transversale (au même titre que la connaissance du monde, la compétence socioculturelle ou l'expérience professionnelle) qui, liée aux compétences langagières (compétences linguistique, sociologique et pragmatique), permet d'accomplir pleinement et efficacement des tâches de communication (réception et production)⁴.

Dès lors, l'intégration dans l'enseignement des langues vivantes de la culture comme objet d'étude et de l'interculturalité comme objet de développement de compétences chez les élèves constitue un enjeu essentiel pour le professeur.

Points de vigilance et principes

Dans le droit fil des préconisations du Conseil de l'Europe et du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le programme de langues vivantes de la voie professionnelle pour les classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et au baccalauréat professionnel rappelle que « la dimension interculturelle est fondamentale dans l'apprentissage d'une langue vivante »⁵. Présentée comme l'un des objectifs premiers de l'enseignement des langues vivantes dans la voie professionnelle, la formation interculturelle se veut gage de citoyenneté et d'ouverture des apprenants à la mobilité. Au-delà des savoirs qu'elle doit permettre d'acquérir par un travail de recherche, d'observation, de lecture, d'écoute ou de visionnement (compétence de réception), la découverte – dans des contextes clairement identifiés – de faits culturels liés à la langue étudiée met en jeu des comparaisons, des rapprochements et une éventuelle différenciation de ces faits avec leurs équivalents dans d'autres cultures.

L'écueil des stéréotypes et des généralisations

Dans ces situations (explicites ou implicites) de comparaison, le premier écueil réside dans la facilité avec laquelle la reproduction des stéréotypes, l'influence des généralisations et des perceptions essentialistes peuvent se manifester. Au sein d'un groupe d'apprenants, l'expression éventuelle de représentations simplistes, voire erronées exige du professeur une vigilance toute particulière. D'où la nécessité, pour ce dernier, de procéder aux rectifications, aux mises en contexte et aux mises en perspective qui s'imposent, quel que soit le domaine considéré – us et coutumes, géographie, histoire, institutions, organisation et vie sociale, codes professionnels, etc. – domaines que l'on trouve déclinés dans les divers thèmes dont le programme préconise l'étude.

À ce sujet, on rappelle que les *Thèmes d'étude pour l'acquisition des repères culturels et savoirs lexicaux associés* figurent en page 10 sur 26 du programme pour ce qui concerne *L'utilisation de la langue vivante dans les situations et les actes de la vie quotidienne, personnelle, sociale et citoyenne*, et en pages 12 et 13 sur 26 pour *L'utilisation de la langue vivante dans les situations et les actes de la vie professionnelle*.

La nécessaire pluralité des repères

Comparer et mettre en perspective un fait culturel dans ses diverses manifestations ou équivalences d'un pays à un autre ou d'une aire linguistique à une autre peut rencontrer un

second écueil. En effet, il ne peut y avoir comparaison et mise en perspective qu'à condition qu'existent, chez l'apprenant, des repères analogues dans sa propre culture. Face au manque éventuel, chez ses élèves, de savoirs culturels pouvant être mis en regard de ceux qu'il souhaite leur faire acquérir, le professeur de langue se doit d'apporter les références nécessaires à la construction et à la dynamique du travail interculturel. C'est aussi en cela que son enseignement dépasse largement le cadre des apprentissages strictement linguistiques : il est professeur de cultures, au pluriel, à savoir non seulement la ou les cultures de la langue qu'il enseigne mais également la culture de référence de l'école de la République, la culture française.

À titre d'exemple, un travail ou un projet incluant l'étude d'une tradition ou d'une coutume propre au(x) pays de la langue étudiée ne portent véritablement leurs fruits, en termes de prise de conscience interculturelle, qu'à condition que les élèves disposent de repères similaires pour ce qui concerne les pratiques ou habitudes françaises correspondantes.

Premier médiateur interculturel pour les apprenants dont il a la charge – tout comme il est premier médiateur linguistique – l'enseignant doit en outre être ouvert et attentif à l'émergence de références qui proviendraient de cultures autres que celle de la langue de scolarisation. Il peut également – lorsque le thème d'étude s'y prête (ou le demande) – inviter les élèves à faire bénéficier le groupe de leur expérience ou connaissance personnelle d'une culture autre que la culture française. Prendre en compte la pluralité des langues et cultures représentées au sein de la classe permet souvent de tirer parti de la richesse que cette pluralité constitue. Et il va sans dire que cette pluralité doit inclure les comparaisons que peuvent offrir les références culturelles acquises dans l'apprentissage scolaire d'une autre langue vivante (LVA/LVB), tout comme celles que transmettent les enseignements des autres disciplines, qu'il s'agisse du français et des lettres, de l'histoire et de la géographie, de l'enseignement moral et civique, de l'enseignement des arts appliqués et de la culture artistique, etc. Or, les élèves ne procèdent pas toujours spontanément aux comparaisons et aux rapprochements entre savoirs transmis par les diverses disciplines. Aussi le professeur de langue vivante doit-il veiller à ce que ces liens trouvent leur place dans les observations et dans la réflexion qu'il amène ses élèves à effectuer. Les suggestions ou les invitations qu'il leur adresse à cette fin sont d'autant plus nécessaires dans le contexte d'activités, de séquences ou de projets pédagogiques qui ne sont pas expressément pluridisciplinaires ou transdisciplinaires et conçus comme tels : elles font partie du quotidien de l'enseignement de langue vivante, dans son indispensable travail sur les contenus et leurs arrière-plans culturels.

De l'importance des supports

Comme tous les programmes qui le précèdent dans la construction du parcours linguistique des élèves (cycles 2, 3 et 4), le programme d'enseignement des langues vivantes des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et des classes préparant au baccalauréat professionnel rappelle à quel point est centrale la notion d'**ancrage culturel** des activités d'apprentissage. Une langue, c'est une « vision du monde »⁶, une vision partagée par une communauté humaine. Une langue n'est jamais neutre ni interchangeable avec une autre : elle désigne et organise le réel et, à travers ses mots, ses expressions lexicalisées, ses structures, ses catégories grammaticales, etc. elle porte un regard sur le monde. Elle induit la perception de ce monde, dont elle offre ainsi et simultanément une traduction, une représentation. Par quels moyens le professeur de langue vivante peut-il donner à cette vision du monde toute la place qu'elle doit prendre dans son enseignement ? Il ne peut le faire que par les **supports** sur lesquels cet enseignement repose et dont il se nourrit. Il suffit, sur ce point essentiel, de donner la parole au programme.

Retrouvez éducol sur



6. Traduction française du concept humboldtien de *Weltansicht*.

*Les activités effectuées dans la langue vivante pratiquée exigent une mise en situation cohérente et tout particulièrement réfléchie en ce qui concerne le choix des documents destinés à contextualiser la tâche à accomplir ou le projet à réaliser. Ayant pour fonction de créer un effet de réel et d'immersion, ces documents, qu'ils soient textuels, iconographiques, sonores ou audiovisuels, sont nécessairement authentiques, variés et richement représentatifs de la réalité quotidienne, sociale, économique, professionnelle, culturelle, etc. du ou des pays dont on étudie la langue. C'est à travers leur exposition à ces documents et grâce à leur étude que les élèves découvrent et s'approprient les repères culturels dont ils ont besoin pour comprendre leurs interlocuteurs étrangers, dans des échanges sensibles à leurs codes et respectueux de leurs valeurs.*⁷

Porteurs de sens et porteurs de questions, les documents auxquels on expose les apprenants doivent constituer un matériau qui suscite leur envie d'observer, de réfléchir et de s'exprimer, sur des objets et thématiques variés.

S'agissant de cette variété, pour ce qui est des comparaisons interculturelles que l'enseignant estime utile ou nécessaire d'intégrer dans ses plans de séance ou séquence, une double précaution s'impose quant au choix non seulement des objets et des thèmes mais également des formes que ces comparaisons peuvent prendre. Dans ce domaine comme dans les autres, il faut veiller à éviter que les élèves aient une impression de simple redite ou de reprise à l'identique d'un discours déjà entendu ou d'activités déjà effectuées. En effet, au fil de leur cursus scolaire antérieur, leurs enseignants successifs, tant à l'école primaire qu'au collège, les ont souvent placés dans ce type de situations de comparaison. La remarque vaut tout particulièrement pour les informations et questions relatives à la vie quotidienne, dans ses coutumes, ses pratiques ou événements collectifs. On songe notamment à des sujets tels que les habitudes alimentaires, les fêtes nationales ou populaires, les pratiques sportives, etc. Avant de faire une place, parfois encore nécessaire, à ce type de thèmes (comme point d'étude connexe au sein d'une séance ou séquence ou, *a fortiori*, comme objet central de la séance ou séquence en question), le professeur doit prendre la mesure de ce que les élèves savent à ce sujet, de ce qu'ils savent imparfaitement, croient savoir ou ignorent. Il doit également s'assurer de la façon dont ils l'ont précédemment abordé, sous quel angle, dans quel contexte et au moyen de quels documents et/ou exercices. Se pose donc là aussi – à savoir dans ce domaine des références et repères culturels – la question de la nécessaire prise en compte, par l'enseignant, du parcours, des acquis et des besoins des apprenants dont il a la charge. Voir sur ce point la fiche méthodologique « Profil linguistique, positionnement et suivi individuel de l'élève » et, notamment, la rubrique « Stratégies pour la mise en œuvre : quelles questions se poser ? »

La dimension culturelle du cours de langue – dimension qui conduit au développement de compétences interculturelles – constitue, pour les élèves, un cadre d'observation et de pensée. Dans ce cadre, le professeur les amène à explorer des domaines du réel et des secteurs de l'activité humaine. Le traitement qu'implique cette exploration (compréhension du contexte, analyse et interprétation des phénomènes, etc.) est susceptible d'être réutilisé à propos d'autres faits culturels par rapport auxquels les élèves auraient à se repérer ou à se prononcer. Tout comme le travail visant au développement des compétences langagières, celui sur la dimension culturelle vise donc également la transférabilité des habiletés. C'est en cela qu'il se différencie de la découverte fortuite et qu'il devient proprement pédagogique : il met le professeur dans l'obligation de faire œuvre de programmation, programmation définie en fonction des acquis et des besoins de ses élèves, de leur rapport à eux-mêmes et aux

Retrouvez éduscol sur



7. B.O. spécial n° 5 du 11 avril 2019.

autres. Cette approche curriculaire favorise la constitution d'un système de repères qui leur permettra de faire face à des situations ultérieures de rencontres interculturelles, directes ou indirectes (médias, dont l'internet, œuvres littéraires, cinématographiques, télévisuelles, etc.). Bien évidemment, parmi les critères de cette programmation figurent l'âge, l'expérience socio-culturelle et les compétences pragmatiques des élèves. Elle nécessite également de faire confiance à leur intelligence et à leur sensibilité.

La culture par les mots et les actes

Le travail d'acquisition de repères culturels et de développement de compétences interculturelles n'échappe pas au principe central de mise en activité des élèves. Les explications de type magistral et les récits que l'enseignant peut – ou qu'à certains moments il doit – prendre en charge ne sauraient prendre le pas sur les investigations et recherches que les élèves doivent effectuer par eux-mêmes ni sur les observations et constats qu'ils peuvent eux-mêmes exprimer.

De l'importance de la verbalisation

Face à l'altérité, les réactions des apprenants peuvent être variées et parfois inattendues : étonnement, incompréhension, inquiétude, rejet, amusement, admiration, etc. Cela demande au professeur une certaine agilité et réactivité dans le traitement des situations, que celles-ci aient été inscrites dans le scénario pédagogique prévu ou qu'elles surgissent inopinément. S'avère alors tout particulièrement nécessaire la **verbalisation réflexive et collective** dont l'acquisition de savoirs et compétences culturels et interculturels a besoin. Ce passage par la verbalisation est le principe même du travail que l'enseignant doit animer et conduire en ce domaine.

C'est en effet à travers des moments, des pauses de verbalisation que le professeur peut amener les apprenants à prendre conscience des éventuelles limites, voire de la fausseté de certaines de leurs représentations. Par cette verbalisation, il peut les amener :

- à ne pas réagir immédiatement face à une attitude ou un comportement individuel ou collectif qui leur sont étrangers ;
- à s'interroger sur l'origine et les raisons de cette attitude ou de ce comportement ;
- à relativiser leur perception ou point de vue premiers ;
- et donc, surtout, à suspendre leur jugement jusqu'à ce qu'ils soient à même de mieux comprendre et d'accepter l'autre dans ses spécificités.

Dans les séances de langue étrangère, il est bien évidemment souhaitable que ces moments de verbalisation se déroulent dans la langue cible, même en termes simples. Il est surtout nécessaire que l'enseignant en fasse percevoir l'intérêt aux élèves. Cela suppose que ces verbalisations dépassent le stade de la description et des constats juxtaposés, voire contrastés. Même s'ils sont exprimés dans une langue simple, ces constats doivent être porteurs de sens et aboutir à un ensemble cohérent et nuancé. Cette ambition renvoie, là aussi et une fois de plus, à la question de la richesse et de l'authenticité des supports – richesse et authenticité qui sont la condition de la contextualisation et des mises en perspective que réclame tout travail sur les contenus culturels.

Si, au plan strictement communicationnel, les élèves ont certes besoin d'apprendre à former des phrases grammaticalement correctes et compréhensibles, ils ont aussi et surtout besoin de produire des **discours** et d'adopter des **comportements significatifs et pertinents dans des situations données** : ils doivent percevoir et savoir « quand et comment dire quoi à qui ». L'enseignement-apprentissage des langues constitue de ce fait un cadre privilégié de formation aux compétences interculturelles, compétences qui s'inscrivent dans l'ensemble, plus large, des compétences transversales et sociales.

Interculturalité et médiation culturelle

Jouer le rôle de médiateur⁷ entre des personnes qui parlent et écrivent des langues différentes est une activité qui s'inscrit naturellement dans une société où les langues et les cultures se croisent. Il arrive de plus en plus fréquemment que l'on ait à aider quelqu'un à comprendre des textes écrits ou des messages émis dans une langue qu'il ne connaît pas ou à communiquer avec des personnes qui parlent une langue différente de la sienne. Lorsque des différences ou décalages de nature culturelle risquent de susciter une incompréhension, la médiation purement linguistique, certes nécessaire et première, peut se révéler insuffisante pour pleinement lever les malentendus. C'est alors que peut utilement entrer en jeu la médiation culturelle et ses démarches d'explicitation des arrière-plans qui font défaut aux interlocuteurs ou acteurs en présence, ou qui sont insuffisamment partagés par ces derniers. Tout processus de médiation se réalisant dans le discours et par le discours, la verbalisation évoquée précédemment est également la condition nécessaire pour que les apprenants deviennent, à terme, des médiateurs culturels et interculturels dans les situations de leur vie personnelle et professionnelle.

La compétence interculturelle fait appel aux dispositions et qualités suivantes : respect d'autrui, ouverture d'esprit, flexibilité, curiosité, conscience de sa propre culture, compréhension du point de vue des autres, connaissances culturelles spécifiques, capacité à écouter pour comprendre, capacité à observer, empathie, adaptabilité, compétences de communication.

L'exercice de cette compétence interculturelle – par l'effet de mise en miroir et de distanciation qu'il opère – aide à se comprendre soi-même, permettant ainsi de mieux connaître les autres et de les accepter dans leurs différences. En cela, l'apprentissage des langues et de leurs cultures contribue à une formation citoyenne plus éclairée.

En classe, les modalités d'un travail sur l'interculturalité – travail qui ne saurait se réduire au repérage d'aspects anecdotiques, prosaïques ou folkloriques – visent donc à favoriser chez les élèves :

- la décentration par rapport à leur propre point de vue ;
- la capacité à respecter et/ou accepter le point de vue de l'autre ;
- l'ouverture et la curiosité envers la richesse et la diversité des cultures ;
- la bienveillance envers les personnes porteuses d'autres cultures.

Poursuivre de tels objectifs suppose que, lors de l'élaboration des projets pédagogiques qu'il destine à ses groupes d'apprenants, l'enseignant n'omette pas de prévoir et de créer les conditions de ce travail sur l'interculturalité, qu'il s'agisse de moments ou occasions de mise en regard des cultures ou que cette mise en regard constitue le cœur même du projet.

Retrouvez éducol sur



7. Voir la fiche méthodologique « Place et rôle de la médiation ».

Compétences interculturelles et mobilités apprenantes

Appelées à devenir de plus en plus nombreuses⁸, qu'elles prennent la forme de périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) à l'étranger, d'échanges entre établissements ou de séjours linguistiques divers, les mobilités des élèves et apprentis constituent incontestablement le cadre privilégié dans lequel les compétences interculturelles peuvent s'exercer, se développer et pleinement s'incarner.

Des PFMP qui se déroulent dans des entreprises situées en France mais qui travaillent avec des clients, des partenaires ou des personnels étrangers peuvent également comporter des occasions d'interaction interculturelle. Mais les PFMP réalisées en entreprises à l'étranger permettent, elles, à coup sûr et au-delà de l'interculturalité, de faire l'expérience d'une véritable « co-action » pouvant déboucher sur une forme de « co-culturalité », terme par lequel certains didacticiens désignent la culture commune que construisent – par et pour l'action collective – des individus différents par la langue et la culture mais qui se trouvent réunis dans des contextes et par des objectifs professionnels partagés ou voisins.

Quel que soit le cadre géographique des mobilités réalisées par les élèves et les apprentis, il entre dans les compétences du professeur de langue vivante d'accompagner ces derniers dans le retour réflexif qu'ils doivent effectuer sur leur expérience – qu'ils se présentent ou non à l'épreuve facultative de mobilité (lorsqu'ils ont accompli leur période de formation à l'étranger). Le fait que cette épreuve facultative se déroule en langue française n'interdit aucunement au professeur d'amener ses élèves à utiliser la langue vivante dans leur travail de bilan et dans leur éventuelle préparation à l'épreuve. Il s'agit alors d'une mise en action des compétences interculturelles travaillées au cours de leur formation en langue vivante, compétences pour une fois appliquées au meilleur objet qui soit, à savoir non plus une situation simulée dans le cadre d'un scénario pédagogique mais un objet qui les concerne directement et leur appartient en propre. Guidé par leur professeur, l'exercice consiste pour eux :

- à revisiter de manière critique l'expérience qu'ils ont vécue (évolution de leurs représentations personnelles et, par exemple, différences entre leurs attentes et ce qu'ils ont vécu) ;
- à mesurer les difficultés communicatives qu'ils ont rencontrées ;
- à verbaliser les besoins langagiers qu'ils ont ressentis ;
- à expliciter les stratégies qu'ils ont, le cas échéant, adoptées.

En parallèle de l'apport des mobilités physiques, la plate-forme collaborative de mobilité virtuelle *eTwinning* promue par le programme européen Erasmus+ favorise la réalisation de projets collaboratifs élaborés avec un ou plusieurs partenaires et comprend une dimension interculturelle forte. Il va sans dire que les éléments de réflexion et de mise en œuvre pédagogique évoqués dans la présente fiche s'appliquent naturellement à ces projets *eTwinning*.

Sélection commentée de ressources institutionnelles et pédagogiques

Autobiographie de rencontres interculturelles. Conseil de l'Europe, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2009.

<https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters>

Il s'agit d'un outil conçu pour encourager les utilisateurs à réfléchir sur les rencontres interculturelles qu'ils ont faites, soit directement, soit par le biais de **médias visuels** tels que la télévision, les magazines, les films, internet, etc., et à en tirer des enseignements. Disponible en plusieurs langues, la démarche que cet outil propose peut s'avérer utile, par exemple, à l'issue d'une mobilité ou en cas de rencontre avec des personnes de cultures différentes.

La mobilité dans l'enseignement secondaire professionnel.

Ressources pratiques pour les enseignants et les formateurs d'enseignants.

[Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels](#)

Initiative du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz, le site **PluriMobil** offre une série de plans de leçons à destination des enseignants des élèves de l'enseignement secondaire qui commencent leur formation initiale dans un établissement professionnel ou pendant un apprentissage et qui ont la possibilité de faire un stage dans une entreprise à l'étranger. Il comporte une série de séquences d'enseignement – en allemand, anglais ou français – qui ne nécessitent guère de modifications importantes. Ces plans de leçons ont vocation à accompagner toutes les étapes de l'expérience de mobilité : la phase préparatoire, la période du séjour à l'étranger et l'exploitation de l'expérience au retour.

Le site de France Éducation international (nouveau nom du CIEP de Sèvres) propose – via son portail LISEO – une bibliographie très complète sous l'intitulé :

Développer les compétences interculturelles dans l'enseignement des langues.

Cette somme de références est organisée en sous-chapitres allant des recommandations émanant d'organisations intergouvernementales à un ensemble d'outils et guides, en passant par une liste de projets européens.

<https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus-developper-les-competences-interculturelles-dans-l-enseignement-des-langues.pdf>

Le site du CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures), autre initiative du CELV de Graz, propose, en plusieurs langues, un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, ainsi que des matériaux didactiques comprenant des activités utilisables en cours.

<https://carap.ecml.at/>

Autres références pour approfondir la réflexion

Conseil de l'Europe, *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*

L'interculturel

<https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/intercultural-aspects>

Voir, en particulier :

BYRAM Michael, GRIBKOVA Bella, STARKEY Hugh, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

Conseil de l'Europe, [*La compétence interculturelle pour tous – Apprendre à vivre dans un monde pluriel*](#), Série Pestalozzi, n° 2, Strasbourg, 2012.

Conseil de l'Europe, [*Développer la compétence interculturelle par l'éducation*](#), Série Pestalozzi, n° 3, bilingue anglais-français, Strasbourg, 2014.

DEARDORFF Darla K., *Manuel de développement des compétences interculturelles : les cercles d'histoires*, UNESCO, Paris, 2020.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372192>

RAVEZ Claire, *L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n°129, mars, Lyon : ENS de Lyon, 2019.

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=129&lang=fr>

UNESCO, [*Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel : rapport mondial de l'UNESCO*](#), UNESCO, Paris, 2010.

UNESCO, [*Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*](#), UNESCO, Paris, 2013.

UNESCO, [*Éducation à la citoyenneté mondiale : pour une approche locale*](#), UNESCO, Paris, 2018.

ZARATE Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC Aline, LUSSIER Denise, PENZ Hermine, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Centre européen des langues vivantes (CELV), Conseil de l'Europe, Graz, 2003. http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf

Retrouvez éducol sur

