

# Δια σταυ ρώ σεις

Μελέτες στη διδακτική  
των ξένων γλωσσών  
και πολιτισμών  
τη γλωσσολογία  
και τη μετάφραση  
αφιερωμένες στην  
**Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κορακά**

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ  
Α. ΚΑΡΔΑΜΙΤΣΑ  
ΑΘΗΝΑ 2011

Μαρία-Χριστίνα Αναστασιάδη  
Γιώργος Ανδρουλάκης  
Ιωάννα Αντωνίου-Κρητικού  
Wilhelm Benning  
Yves Chevalier  
Ρέα Δελβερούδη  
Δήμητρα Θεοφανοπούλου-Κοντού  
Jacqueline Feuillet  
Μαρία Ιακώβου  
Ευαγγελία Καγκά  
Ρινέττα Κιγιτσιόγλου-Βλάχου  
Ευάγγελος Κουρδής  
Πηγή-Δάφνη Κουτσογιαννοπούλου  
Αργυρώ Μουστάκη  
Φρειδερίκη Μπατσαλιά  
Σπυριδούλα Μπέλλα  
Ιφιγένεια Μποτουροπούλου  
Μαρία Παπαδάκη  
Μαρία Παπαδήμα  
Σοφία Παπευθυμίου-Λύτρα  
Μάρω Πατέλη  
Εύη Πετροπούλου  
Δέσποινα Προβατά  
Αργυρώ Πρόσκολλη  
Αγγελική Ράλλη  
Ελένη Ταρατόρη  
Αγγελική Τσόκογλου  
François Weiss  
Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου

Σχεδιασμός εξωφύλλου  
Ειρήνη Χριστοπούλου  
christ-irene@hotmail.com

# La formation à et par la pluriculturalité : enjeu de l'enseignant de langues-cultures vivantes

Rinetta Kiyitsioglou-Vlachou

*On n'habite pas un pays, on habite une langue.*  
Émile Cioran (1987)

## Περίληψη

Η πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού είναι μια πραγματικότητα η οποία απαιτεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις για τη βελτιστοποίηση της επίδοσης των μαθητών. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών οφείλει να υιοθετήσει νέους τρόπους και στρατηγικές που θα του επιτρέψουν τη διαχείριση και τον κατάλληλο σχεδιασμό για μια συννεκτική διδασκαλία η οποία θα λαμβάνει υπόψη της αυτή τη νέα σύνθεση της πολλαπλογλωσσικής και πολλαπλοπολιτισμικής τάξης.

## 1. Introduction

La politique linguistique, soutenue par le Conseil de l'Europe, met l'accent sur « les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues, afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen » (Conseil de l'Europe 2001, 133). Cette éducation plurilingue et pluriculturelle, partie intégrante et dimension majeure d'une éducation de qualité, est censée répondre aux attentes sociétales dont le système éducatif est porteur.

Or, dans une société multilingue et multiculturelle, tout individu, étant confronté dès sa petite enfance à la diversité linguistique et culturelle, est appelé à développer une *compétence plurilingue* et *pluriculturelle*. Par ce terme, nous entendons la définition accordée par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, ouvrage clé de la perspective actionnelle, à savoir « une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe 2001, 129). Cette compétence plurielle, facteur dynamisant et stimulant de la conscience linguistique et communicative, occupe une place privilégiée dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures vivantes.

Le plurilinguisme/pluriculturalisme<sup>1</sup> constitue pour la formation de l'enseignant de langues-cultures vivantes un enjeu éducatif et un défi social. La formation se veut donc un lieu d'impulsion pour l'enseignant ; un lieu qui doit favoriser l'émergence d'une Compétence en Communication Interculturelle, (désormais siglée CCI), réelle et diversifiée ; une compétence qui valorisera la diversité culturelle et qui rendra l'enseignant capable de gérer la dimension interculturelle dans sa classe multilingue et multiculturelle. La formation revêt, donc, une importance plus grande, en raison de son rôle crucial dans la concrétisation de ses objectifs, voire doter l'enseignant de langues-cultures vivantes de la trilogie classique : de savoirs (connaissances), de savoir-faire (aptitudes) et de savoir-être (attitudes). Ces compétences, qui aideront l'enseignant à agir avec une capacité élevée, lui permettront également d'assurer un apprentissage de type compréhensif et interprétatif, à savoir un apprentissage qui vise à comprendre l'Autre, tout en interprétant son comportement.

## 2. État des lieux

À l'heure actuelle, où les frontières géographiques ne font plus obstacle à la libre circulation des individus, on constate une différenciation du tissu social, qui se caractérise par la mondialisation des échanges, par les flux migratoires planétaires bien plus diversifiés qu'autrefois, bref, par un multilinguisme/multiculturalisme. Par ce terme, nous entendons un ensemble d'individus qui vivent et/ou travaillent dans un pays, une communauté, fréquentent une école et « possèdent à des degrés divers la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe 2001, 129), à savoir des individus plurilingues et pluriculturels qui constituent notre société multilingue et multiculturelle.

Or, cette addition, cette juxtaposition ou coprésence de groupes d'origines culturelles différentes, ce « multiculturel assumé d'un vivre à côté » (Puren 2009, 161) ne correspondent pas à ce que l'on vise, c'est-à-dire « [v]ivre ensemble dans l'égalité »<sup>2</sup>. Toutefois, ce contexte peut servir, au sein de l'école et plus précisément de la classe de langue vivante, de point de départ, de « déclencheur » qui nous permettra de nous ouvrir aux autres cultures, de valoriser la diversité, tout en maintenant l'inclusion et la cohésion sociales, afin de mieux vivre et faire ensemble. Œuvrer en faveur de ces principes, c'est

---

<sup>1</sup> Il faut rappeler que ce plurilinguisme est forcément, aussi, un pluriculturalisme.

<sup>2</sup> *Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel*, 2008.

comprendre d'autres modes de pensée, de croyances et de comportements ; c'est développer la CCI, au moyen de l'apprentissage des langues vivantes, discipline permettant, par excellence, d'intervenir auprès des jeunes<sup>3</sup>.

### 3. CCI : enjeu de l'apprentissage à la pluriculturalité

La culture, notion vaste et complexe, fut l'objet de nombreuses tentatives de définitions<sup>4</sup>. Elle est définie, entre autres, comme « la capacité à faire des distinctions » (Bourdieu 1979, 67), « une connaissance partagée du monde » (Conseil de l'Europe 2001, 16), « un produit communautaire » (Galisson 2000, 56), « un ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers » (Sapir cité par Puren 2005, 492), « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social » (UNESCO 2002).

En effet, les cultures n'existent qu'à travers des réactions entre les individus. « Les cultures n'existent pas en dehors des individus qui les portent et les actualisent, ni surtout en dehors des discours et des propos tenus sur elles » (Abdallah-Pretceille 2010, 53). Pour mieux comprendre ces réactions, à savoir cette autre culture, il faut essayer de découvrir la spécificité et l'identité culturelles de l'Autre, de comprendre « l'Autre culturel » (Abdallah-Pretceille 2010, 52). Découvrir la diversité culturelle, c'est, au juste, aborder la question de l'interculturalité.

Beaucoup d'encre a déjà coulé sur ce sujet (Byram, Zarate & Neuner 1997 ; Byram & Fleming 1998 ; Beneke 2000 ; Bennett & Bennett 2004) pour arriver à désigner l'interculturalité comme la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations interpersonnelles dans des contextes multiculturels.

Or, si l'on interroge le texte du *CECRL*, on constate le manque de définition précise pour désigner la CCI ; celle-ci se déduit en relation avec d'autres termes ou expressions, tels que : *communication interculturelle*<sup>5</sup>, *savoir*

---

<sup>3</sup> Discipline souvent isolée pour des raisons qui tiennent, entre autres, aux traditions éducatives, à la formation des enseignants, etc.

<sup>4</sup> Selon Dasen (2000, 12), « Les anthropologues Kroeber et Kluckhohn ont relevé pas moins de 164 définitions différentes en 1952 ».

<sup>5</sup> « La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle » (Conseil de l'Europe 2001, 16).

*socioculturel*<sup>6</sup>, *prise de conscience interculturelle*<sup>7</sup>, *aptitudes et savoir-faire interculturels*<sup>8</sup>, *développement d'une personnalité interculturelle*<sup>9</sup>.

Dès lors qu'on participe à une réalité sociale qui est accompagnée d'un métissage culturel, d'un processus d'acculturation<sup>10</sup>, l'école, en tant que microcosme de cette réalité sociale, suit le même modèle. Ainsi, l'enjeu de l'école est de former des apprenants-groupes d'origines culturelles différentes, afin que ceux-ci puissent, d'une part, développer une meilleure conscientisation de leur propre culture et de celle de l'Autre, fondée sur le respect mutuel ; de l'autre, construire une culture commune au sein de l'école-classe, une culture qui permettra aux apprenants-groupes non seulement d'assumer les différences, mais de « créer ensemble des ressemblances » (Puren 2009, 162).

Pour renforcer l'idée de cette culture commune, cet ensemble des ressemblances, nous rejoignons les propos de Rosen, qui nous paraissent intéressants et fort pertinents, quand elle souligne l'importance du

passage d'un apprentissage individuel (que l'on peut associer à la centration sur

---

<sup>6</sup> « La connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. [...] Il est probable qu'elles [les connaissances] n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes » (*ibid.*, 82).

<sup>7</sup> « La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives), entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible", sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous forme de stéréotypes nationaux » (*ibid.*, 83).

<sup>8</sup> « La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ; la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » (*ibid.*, 84).

<sup>9</sup> « Beaucoup considèrent que le développement d'une "personnalité interculturelle" formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important » (*ibid.*, 85).

<sup>10</sup> Par *processus d'acculturation*, nous n'entendons pas que les groupes sociaux soient appelés à modifier leur propre culture, mais qu'ils devront créer une culture commune, fondée sur des compromis réciproques.

l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative et qui s'exerce parfaitement lors des jeux de rôle et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que l'on peut associer, pour tenter le parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie du projet) (Rosen 2009, 8).

Somme toute, l'enseignement/apprentissage de la pluriculturalité postule que l'accent devra être porté sur le(s) répertoire(s) culturel(s) des apprenants-groupes, à savoir sur l'altérité et sur le rapport à autrui. Nous devons, en tant que pédagogues, bien retenir que « apprendre, c'est participer à une expérience personnelle et collective ; [et que l'] on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine » (Springer 2009, 27).

#### **4. Trilogie classique : composante de la CCI**

Nous avons évoqué *supra* la trilogie classique dont l'enseignant de langues-cultures vivantes doit être doté. Une trilogie, qui présuppose savoir fonctionner, linguistiquement parlant, dans la langue cible, mais qui est, en l'occurrence, abordée dans une perspective interculturelle, voire dans un processus socioculturel interactif de communication où les apprenants-groupes, issus de cultures et pratiques différentes, sont en mesure de : conscientiser leur propre culture par le contact avec l'Autre ; comprendre les différentes significations accordées à un même message verbal ou non verbal ; s'ajuster aux situations sociales en interagissant ; valoriser, enfin, leurs compétences interculturelles dans un contexte multiculturel.

À tout prendre, pour bien gérer la CCI, il est important de mettre en pratique cette trilogie. Plus précisément :

- I. Les savoirs, relevant du domaine cognitif et appris d'une manière explicite, peuvent être examinés comme une « culture linguistique », une « littératie culturelle », un ensemble de références qui permettra et facilitera la compréhension de la société multiculturelle dans laquelle les apprenants-groupes sont appelés à vivre. L'analyse des signes culturels véhiculés par la langue et l'interprétation des représentations individuelles et/ou collectives développées chez les apprenants-groupes façonnent leur compétence en communication interculturelle. Pour relier l'apport des savoirs au développement de la CCI, trois approches s'avèrent essentielles (Zarate *et al.* 2003 ; Abdallah-Preteille 2004 ;

Lussier *et al.* 2007).

- i. L'approche humaniste, attachée à des connaissances du monde liées à la « mémoire collective » (Lussier *et al.* 2007, 93), renvoie à des savoirs culturels académiques et savants, à un héritage dit de civilisation, support de départ des manuels d'autrefois. Des données de la culture cible, d'ordre historique, géographique, politique, etc., aussi bien que des données propres aux beaux arts et aux belles lettres sont traitées à des fins didactiques.
  - ii. L'approche sociologique, liée au contexte socioculturel, renvoie aux connaissances éventuellement déformées par des stéréotypes, étant donné qu'elles ne sont pas forcément connues des apprenants-groupes, et qu'elles demandent des explications et un apprentissage explicite. Par conséquent, ces savoirs, abordés sous l'angle de l'approche sociologique, peuvent inclure des implicites, des non-dits quant aux croyances, aux relations interpersonnelles ainsi qu'aux valeurs propres à chaque culture.
  - iii. L'approche anthropologique, attachée aux relations interpersonnelles établies entre les apprenants-groupes d'origines culturelles différentes, est liée à des savoirs concernant la diversité des modes, des conditions et des faits de vie quotidienne. Ces savoirs, qui se trouvent à l'origine des représentations et des pratiques influencées par des individus, des événements et des constitutions, sont susceptibles d'être acceptés, réfutés ou modifiés par les apprenants-groupes.
- II. Les savoir-faire se traduisent par un développement d'aptitudes d'ordre socioculturel et aussi métalinguistique, par le biais de l'observation et du raisonnement pour la découverte du fonctionnement de la langue cible et de celle de l'école qui, souvent, n'est pas la langue maternelle. À un premier niveau d'apprentissage, les savoir-faire permettent aux apprenants-groupes élémentaires de *savoir fonctionner* dans la langue cible ; à un niveau indépendant, les apprenants-groupes, ayant une expérience plurilingue et pluriculturelle qui leur permet de *savoir ajuster* leurs comportements appropriés à des situations sociales concrètes, sont à même de *savoir interagir* efficacement. Enfin, à un niveau expérimenté, les apprenants-groupes peuvent intégrer *langue* et *culture* et être en mesure d'apaiser des malentendus issus d'une mauvaise compréhension, d'atténuer les effets des quiproquos culturels

et de négocier des conflits. Des stratégies langagières diverses sont sollicitées pour établir des relations avec des apprenants-groupes d'autres cultures, en dépassant les représentations et les stéréotypes.

- III. Les savoir-être, qui relèvent du domaine affectif et psychologique, portent sur le développement des attitudes et des représentations mentales (des motivations, des valeurs, des croyances, c'est-à-dire de tout ce qui constitue l'identité des apprenants-groupes) et influencent et façonnent notre vision du monde. Ce domaine repose sur une conscientisation culturelle, dans la mesure où on se sensibilise aux autres cultures en fonction d'un esprit critique porté sur notre propre culture, sur notre propre identité. Cela nous amène au *savoir se comprendre*, qui laisse place à une prise de position vers le *savoir comprendre l'autre*, au *savoir accepter et interpréter* son comportement. Enfin, ce processus se fixe comme objectif « l'atteinte d'un niveau de compétence plus élevé, défini en termes de compétence transculturelle et étroitement lié à la valorisation de l'altérité et l'intégration de valeurs autres que celles de sa groupe culture » (Lussier *et al.* 2007, 28).

Le modèle de la compétence communicative des années 70, focalisé sur le développement de la compétence linguistique, discursive, sociolinguistique, paraît désormais dépassé. Il est indispensable, dans le contexte de l'éclosion des sociétés multilingues et multiculturelles, de mettre en avant le développement de la CCI.

## 5. Le modèle *iceberg* et l'analogie avec la CCI

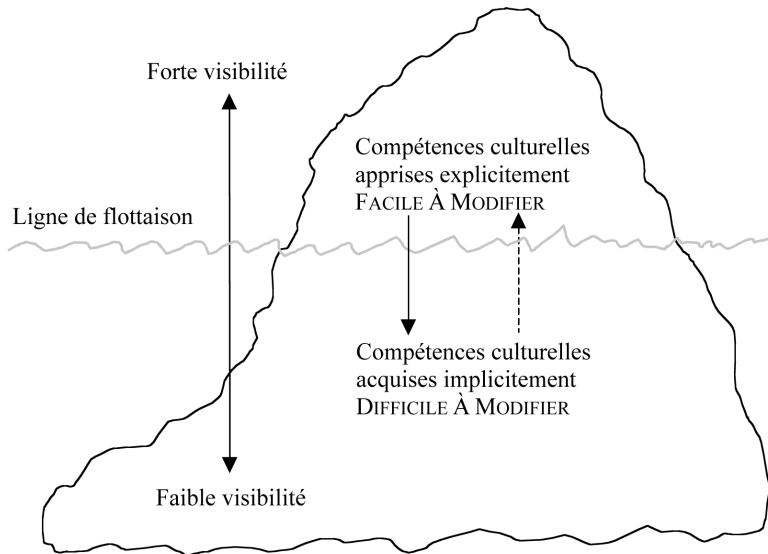
Le modèle *iceberg* que nous proposons ci-dessous<sup>11</sup> est révélateur pour illustrer le fait que les caractéristiques des apprenants-groupes pluriculturels, les caractéristiques qui réfèrent aux comportements, verbaux et non-verbaux, aux coutumes, voire aux compétences culturelles apprises explicitement, ne représentent qu'une part infime, minime de cette entité pluriculturelle. Cette remarque nous rend compte d'un autre fait, à savoir des aspects que nous ne pouvons percevoir systématiquement et dont il faut être conscient.

Cette partie invisible, souvent plus importante puisque elle traite de modes de pensée, de valeurs, de perceptions et de croyances, constitue la culture interne, voire les compétences culturelles acquises implicitement, qui s'apparentent à la notion de savoir-être.

---

<sup>11</sup> Inspiré du modèle *iceberg* (Weaver 1986) et adapté par nous-même.





Les deux niveaux des compétences culturelles (forte et faible visibilité), se montrent bien distincts et séparés. Or, une évolution des sentiments et des conceptions, opérations mentales qui surviennent « sous la surface », laisse entrevoir une tendance interdépendante, modifiable et changeable, une tendance qui peut amener les apprenants-groupes pluriculturels à s'ouvrir à la possibilité d'un changement. Cette évolution peut être envisagée dans la perspective d'une démarche pluriculturelle que l'enseignant se devrait d'apprendre, afin de mieux répondre au besoin accru de la classe multiculturelle, lieu par excellence où pourront se développer les compétences culturelles acquises implicitement.

Cette démarche valorise la pluriculturalité comme un enrichissement qui n'ôte rien à l'identité culturelle, mais qui, au contraire, passe aussi bien par une connaissance de soi-même, de ce qui compose son patrimoine culturel, que par la maîtrise des dimensions culturelles de la langue cible. En outre, elle contribue à une meilleure gestion du microcosme de l'école, où tous les apprenants-groupes pluriculturels auront la possibilité d'interagir, de se confier aux autres, de tirer les bénéfices d'une interaction croissante, afin qu'ils puissent s'intégrer à la classe multiculturelle. C'est la participation active et la volonté de tous les impliqués à créer une culture commune qui peuvent conduire à la réalisation d'une éducation de qualité, une éducation qui prime pour le développement de la CCI et dont les résultats devront aboutir aux changements bien plus concrets et visibles.

## **6. Vers une formation à et par la pluriculturalité**

La gestion par l'enseignant de la classe multiculturelle n'obéit pas néanmoins à la logique de la rationalité et de l'autorité, mais elle doit être tissée dans la perspective de promouvoir les valeurs en raison de son enseignement et de viser les qualités suivantes : le respect et l'acceptation de l'Autre, la compréhension de l'Autre, l'empathie avec l'Autre, la flexibilité et la souplesse, l'ouverture d'esprit, et, surtout, la réelle volonté d'éviter tout jugement. Au mépris de cette réalité multiculturelle, « la formation initiale des enseignants de langues-cultures demeure encore piégée dans le triple monolithisme (linguistique, littéraire, cultivé), en dépit des nouveaux besoins en matière d'éducation interculturelle à l'école » (Calliabetsou-Coraca 2009, 26).

En effet, le peu d'importance accordée à la formation initiale à la pluriculturalité (Byram, Gribkova & Starkey 2002 ; Kiyitsioglou-Vlachou 2004 ; Puren 2005 ; Lazar 2007 ; Lussier *et al.* 2007 ; Calliabetsou-Coraca 2009 ; Guillen Diaz & Castro Prieto 2009), d'une part, et la nécessité croissante de gérer efficacement la multiculturalité de la classe, de l'autre, sollicitent une formation qui doit être axée sur le développement de la CCI. Cette compétence, étant considérée comme la pierre angulaire, le « carrefour » des idées, peut, par excellence, contribuer à combler et alimenter le profil européen de l'enseignant de langues-cultures vivantes. Parallèlement, la formation suggérée veille à établir le lien entre la pluriculturalité et la citoyenneté, dans la mesure où le but ultime de l'éducation de qualité est d'en finir par la co-action, par le vivre ensemble, voire par l'intégration de tous les apprenants-groupes pluriculturels au sein de la classe.

La formation à et par la pluralité, telle que nous avons tenté de la circonscrire, vise à

- rendre claires et explicites les notions de pluriculturalité, de multiculturalité, d'intégration sociale, d'appartenance culturelle, etc. ;
- éprouver le dynamisme de ces notions sous l'optique des changements historico-sociaux ;
- considérer le contexte culturel, social, historique, civique dans lequel sont exposés les apprenants-groupes afin d'interpréter leurs attitudes et leurs comportements ;
- assurer, renforcer, maintenir la cohésion des apprenants-groupes par le biais des relations interculturelles ;
- favoriser l'équité au sein de la classe multiculturelle.

L'enjeu pour l'étudiant-futur enseignant est de parvenir avec chacun de ses

apprenants-groupes pluriculturels « à la construction d'une "co-culture" d'enseignement-apprentissage, condition pour que les uns et les autres puissent se comporter déjà en classe, en tant qu'enseignant et apprenants, comme de véritables acteurs sociaux efficaces » (Puren 2009, 163).

## 7. Sans conclure

C'est dans ce contexte que devra prendre naissance une formation à et par la pluriculturalité de l'étudiant-futur enseignant de langues-cultures vivantes, dans la perspective de combler la pénurie existante ; une formation à l'altérité et à la diversité culturelle ; une formation à et par la pluriculturalité qui ne devra pas viser seulement à faire connaître les cultures des autres, mais à faire comprendre l'expérience et le comportement humains dans leurs singularités ainsi que dans leur universalité.

Nous envisageons une formation qui donnera la priorité au développement de la Compétence en Communication Interculturelle et dont l'enjeu devra consister à faire apprendre à *comprendre*, mais aussi à *se comprendre* et, surtout, à *comprendre l'Autre*.

## Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 2004. *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- , 2010. « Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité », dans A.-N. Siméonidou-Christidou (éd.), Actes du congrès international : 2008. *Année européenne du dialogue interculturel : Communiquer avec les langues-cultures*. (Thessalonique, 12-14 décembre 2008), pp. 51-57, Thessalonique, University Press.
- BENEKE, J., 2000. "Intercultural competence", dans U. Bliesener (éd.), *Training the Trainers, International Business Communication* 5, 107-125.
- BENNETT, M. J., & J. M. BENNETT, 2004. "Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity", dans D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (éds), *Handbook of Intercultural Training*, pp. 55-73, Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- BOURDIEU, P., 1979. *La distinction : Critique sociale du jugement*, Paris, Minit.
- BYRAM, M., G. ZARATE & G. NEUNER, 1997. *La compétence interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M. & M. FLEMING, 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press.

- BYRAM, M., B. GRIBKOVA & H. STARKEY, 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CALLIABETSOU-CORACA, P., 2009. « L'interculturel : Pour quoi faire en classe de langues-cultures », *Contact*<sup>+</sup> 44, 22-27.
- CIORAN, E.-M., 1987. *Aveux et anathèmes*, Paris, Gallimard.
- COMMISSION, 2005. *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme : Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des Régions*, Bruxelles, Commission des Communautés Européennes, disponible sur : <http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=914>
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf)
- DASEN, P. R., 2000. « Approches interculturelles : Acquis et controverses », dans C. Perregaux (éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation ?*, pp. 7-30, Bruxelles, De Boeck Université, disponible sur : <http://www.cairn.info/pourquoi-des-approches-interculturelles-en-science-9782804140205-page-7.htm>
- GALISSON, R., 2000. « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », *Mélanges CRAPEL* 25, 47-73, disponible sur : [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/06\\_galisson.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/06_galisson.pdf)
- GUILLEN DIAZ, C. & P. CASTRO PRIETO, 2009. « Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle ? », *ÉLA* 153, 77-92.
- KIYITSIOGLOU-VLACHOU, C., 2004. « Former des enseignants au défi de l'interdisciplinarité », *JAL* 20, 21-30.
- LAZAR, I. et al. (éds), 2007. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignant*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- LUSSIER, D. et al., 2007. « Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI) », dans Lazar et al. (éds), pp. 25-43.
- PUREN, C., 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactiques des langues-cultures », *ÉLA* 140, 491-512.
- , 2009. « Conclusion-synthèse : Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le français dans le monde (R&A : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue)* 45, 154-167.
- ROSEN, É., 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde (R&A : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue)* 45, 6-14.
- SPRINGER, C., 2009. « La dimension sociale dans le CECR : Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Le français dans le monde (R&A :*

Rinetta Kiyitsioglou-Vlachou

- La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*) 45, 25-34.
- UNESCO, 2002. *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, UNESCO, disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- WEAVER, G., 1986. "Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress", dans R. M. Page (éd.), *Cross-Cultural Orientations: New Conceptualizations and Applications*, Lanham, MD, University Press of America, disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- ZARATE, G. *et al.*, 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible sur : [http://www.ecml.at/documents/pub122F2003\\_zarate.pdf](http://www.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf)