

Interculturel et CLIL : entre théorie et pratique. Propositions de pistes pédagogiques

Patricia Kottelat

Università degli Studi di Torino, Italie

patricia.kottelat@unito.it



Synergies Italie n° 8 - 2012 pp. 69-77

Résumé: Cette étude réunit le parcours et les réflexions de deux laboratoires distincts consacrés respectivement à la formation à l'interculturel et au CLIL, en proposant des pistes pédagogiques exploitables pour des apprenants du primaire et du secondaire, tout en opérant l'articulation entre théorie et pratique.

Mots-clés : formation à l'interculturel, parcours CLIL en français, pistes pédagogiques.

Riassunto: Questo studio riunisce il percorso e le riflessioni di due laboratori destinati rispettivamente alla formazione all'interculturalità e al CLIL, proponendo piste pedagogiche utilizzabili per discenti della scuola di primo e secondo grado, operando l'articolazione tra teoria e pratica.

Parole chiave : formazione all'interculturalità, percorso CLIL in francese, piste pedagogiche.

Abstract: This article gathers considerations resulting from two laboratories: one related to interculturality and the other to CLIL. The aim is to propose teaching pathways addressed to learners of secondary schools by enabling the articulation between theory and practice.

Key words: interculturality, CLIL teaching pathways, educational tracks.

Introduction

Nous nous proposons de retracer les grandes lignes et les contenus des deux laboratoires effectués dans le cadre des journées d'études consacrées respectivement à l'interculturalité et au CLIL, auxquels ont participé des enseignants de l'école primaire et secondaire ainsi que des universitaires. La double finalité de ces séances de travail était de proposer un cadre théorique aux problématiques concernées ainsi que des pistes pédagogiques exploitables pour différentes typologies d'apprenants, du primaire au secondaire, tout en effectuant pour chaque niveau l'articulation entre théorie et application didactique.

1. Approche de la dimension interculturelle : décentration, relativisation et stéréotypes

La dimension interculturelle dans des contextes scolaire et universitaire de plus en plus multiculturels et plurilingues, eu égard au nombre croissant de migrants, a désormais acquis une position de centralité et parfois d'urgence, rendant la formation à l'interculturel indispensable, voire impérative aussi bien pour les formateurs-enseignants que pour les apprenants.

Ce laboratoire entendait proposer une approche de la dimension interculturelle en illustrant les étapes successives de cette démarche à travers l'explicitation des concepts-clés de la théorie interculturelle, à savoir les notions d'ethnocentrisme, d'objectivation, de relativisation et de décentration, ainsi que l'exploration de ce qui constitue les deux obstacles majeurs à la démarche interculturelle, soit les stéréotypes et les implicites culturels, pour considérer ensuite quelques pistes pédagogiques adaptées aux différentes tranches d'âge d'apprenants.

1.1 La théorie interculturelle : les étapes

*Qui dit interculturelité dit nécessairement interaction, échange, ouverture, réciprocité, solidarité objective. Mais aussi reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, dans leurs relations avec l'autre et dans la compréhension du monde, reconnaissance des diversités, reconnaissance des interactions qui interviennent entre les multiples registres d'une même culture et entre cultures différentes, dans le temps et dans l'espace.*¹

Dès ses débuts dans les années soixante-dix², l'interculturalité n'a cessé de devenir une préoccupation partagée par les acteurs du monde scolaire, institutions, didacticiens et théoriciens, et de s'enrichir d'apports continus. La réflexion théorique, malgré une certaine fluctuation et porosité des définitions³, s'accorde néanmoins à identifier quelques étapes cruciales inhérentes à toute démarche interculturelle générée par la rencontre avec l'Altérité.

La tolérance envers la culture d'Autrui nécessite la prise de conscience de sa propre culture : il s'agit d'en identifier les aspects caractéristiques et de les soumettre à un examen critique afin de s'éloigner de l'*ethnocentrisme*, à savoir le fait de considérer sa culture comme un paramètre universel de l'humanité, qui est une réaction naturelle et spontanée de tout individu confronté à la diversité culturelle. En analysant les attitudes et les comportements dictés par sa propre culture, on constate que l'identité culturelle est un système complexe. Le point de départ est donc une réflexion sur la notion de culture au sens anthropologique du terme, soit l'ensemble des aspects distinctifs d'une société qui inclut la vie quotidienne (alimentation, loisirs, travail, etc.), les conditions de vie (train de vie, logement, etc.), les relations interpersonnelles (relations entre classes sociales, entre sexes, entre générations, relations familiales, etc.), les systèmes de valeurs et de croyances, le langage du corps (à savoir, la communication non verbale, la kinésique concernant la gestualité et la proxémique, soit la gestion de l'espace individuel⁴), les conventions du *savoir-vivre* (ponctualité, conversation, comportement, politesse) et les comportements rituels (pratiques religieuses, rapport à la naissance, à la mort, au mariage, etc.). Il est donc primordial d'identifier les *grilles interprétatives* (ou *filtres culturels*) de sa propre culture comme première étape de l'approche

interculturelle. En outre, toute culture comporte une part d'*implicites culturels*, c'est-à-dire un ensemble d'évidences partagées par un même groupe qui possède les mêmes règles implicites (qui sont naturelles et n'ont donc pas besoin d'être explicitées) et qui semblent évidentes et universelles, mais se révèlent opaques à tout membre étranger à cette communauté, constituant alors un obstacle à la compréhension interculturelle. Le dépassement de l'ethnocentrisme, outre la prise de conscience de sa propre culture, s'appuie sur le phénomène de *décentration*. À travers la reconnaissance de la diversité des points de vue, on facilite la capacité à contextualiser des faits et des comportements, nôtres et d'Autrui, afin d'admettre et d'accepter la dimension multiple de la perception. La décentration permet d'avoir sur soi-même et son propre groupe culturel un regard extérieur pour prendre du recul par rapport à son propre système de références culturelles, et donc d'admettre l'existence d'autres perspectives. L'étape suivante est la phase de *relativisation* et d'*objectivation*. La relativisation et l'objectivation qui découlent de la décentration permettent alors de mettre en relation d'autres perspectives présentes dans les cultures autres, afin d'apprendre à ne pas généraliser ; une fois déclenchés tous ces processus, on peut commencer une réflexion sur les *stéréotypes*, sachant que le stéréotype procède d'une triple opération de schématisation, catégorisation et enfin de généralisation, projetée sur un groupe national, et dont découle le préjudice racial⁵. L'objectivation permet en outre d'identifier ses propres implicites culturels considérés comme des évidences universelles *allant de soi* et donc de pouvoir les relativiser. À ce stade, l'étape ultime de la démarche interculturelle de l'*empathie* devient possible. L'empathie signifie *se mettre à la place de*, se projeter dans une autre perspective, dépasser une vision fragmentaire de la réalité, éviter les généralisations, apprendre à décoder les données culturelles provenant d'Autrui. L'empathie signifie aussi s'impliquer dans la découverte et l'approfondissement de la connaissance de l'Altérité, se construire un système de références à partir des cultures en présence, et enfin construire une compétence interculturelle c'est-à-dire l'interaction entre la culture d'appartenance et la culture de l'Autre de la rencontre.

1.2 Pistes pédagogiques pour une sensibilisation à l'approche interculturelle

La théorie de l'interculturel présentant un degré de difficulté certain, une adaptation est nécessaire dans le cas d'apprenants non adultes pour qui l'élaboration conceptuelle de ces données purement théoriques constituent un obstacle. Néanmoins, une série d'activités adaptées aux différentes tranches d'âge permet d'assurer l'articulation entre concepts théoriques et représentations concrètes, plus proches du vécu des apprenants et donc susceptibles de déclencher la réflexion interculturelle même pour les plus jeunes d'entre eux.

1.2.1 Décentration et relativisation

L'instrument pédagogique privilégié face à un jeune public est sans aucun doute celui de la narration, au regard de sa nature captivante et de sa capacité de métaphorisation de concepts abscons. L'utilisation des contes est le vecteur incontestable de valeurs interculturelles puisqu'ils métaphorisent des notions opaques telles que la décentration, la relativisation et l'objectivation. Prenons deux exemples : le conte chinois *La grenouille au fond d'un puits* et le conte indien *Les six aveugles et l'éléphant* (Demetrio, Favaro 2004 : 114-117). Dans le premier conte, une grenouille au fond d'un puits dialogue avec une alouette venue se poser sur la margelle ; cette dernière bouleverse la grenouille

en lui apprenant que le ciel est immense, celle-ci refuse de la croire, soutenant que le ciel n'est qu'un petit cercle bleu au-dessus de sa tête. Ce conte stigmatise l'étroitesse d'esprit et constitue une métaphore efficace de l'ethnocentrisme. Dans la seconde fable, six aveugles face à un éléphant cherchent à se représenter sa forme globale. Chacun touchant une partie différente de l'animal (la trompe, les défenses, les pattes, les oreilles, la queue, les flancs) sans en avoir de perception visuelle, six représentations radicalement différentes de l'animal émergent, chaque aveugle croyant détenir l'image réelle de l'éléphant : la partialité des points de vue est ici stigmatisée, contenant implicitement la nécessité de la relativisation.

Plus concrètement, et en dehors de toute métaphorisation, il est possible de déclencher la phase de décentration auprès d'un jeune public en remettant en question sa perception univoque et absolue de l'espace et du temps. En effet, la relativisation de l'espace et du temps est facilement démontrable : le calendrier n'est pas universel, les scansion du temps peuvent varier d'une culture à l'autre, d'une religion à l'autre. La représentation de l'espace non plus n'est pas universelle : la carte de Mercatore de 1500, caractérisée par une vision eurocentrée, est désormais contestée par celle de Peters de 1973⁶, qui opère un redimensionnement réel basé sur le déséquilibre Nord/Sud, où le Sud est quantitativement plus imposant que le Nord et bouleverse donc la perception occidentale ethnocentriste du monde. Par ailleurs, il est souhaitable de soumettre aux jeunes apprenants les représentations des mappemondes qui se trouvent dans les salles de classe des écoliers chinois ou américains (Demetrio, Favaro 2004 : 122-123), puisque ce n'est plus l'Europe qui est au centre du monde, mais respectivement la Chine et les États-Unis d'Amérique, ce qui génère automatiquement une réflexion sur la relativité de la perception de la Terre, et une prise de conscience de l'ethnocentrisme.

1.2.2 Réflexion sur les stéréotypes : on est toujours l'étranger de quelqu'un

Pour déclencher la réflexion sur les stéréotypes auprès d'un public d'adolescents et d'adultes, il est nécessaire de faire prendre conscience à l'apprenant que l'on est toujours l'étranger de quelqu'un. Pour ce faire, nous le plaçons en position de victime de préjudice racial en lui montrant une liste de stéréotypes racistes concernant son propre groupe national, que nous empruntons à l'ouvrage du journaliste G. A. Stella, *L'Orda. Quando gli Albanesi eravamo noi* (Stella, 2002). Il s'agit d'une liste d'insultes à l'encontre des migrants italiens, de provenances et d'époques diverses, dont voici quelques exemples tirés du site de la Rizzoli consacré à Stella⁷, dans la rubrique ironiquement désignée par *I Nomignoli* :

Chianti : ubriacone (Usa, con un riferimento al vino toscano che per gli americani rappresentava tutti i vini rossi italiani, chiamati dago red); Guinea: africani (Stati Uniti, soprattutto Louisiana, Alabama, Georgia, dove era più radicato il pregiudizio sulla «negritudine» degli italiani); Maccheroni, Macaroni, Maccarone: mangia pasta (in tutto il mondo e tutte le lingue, con qualche variante).

L'indignation que suscitent ces stéréotypes racistes déclenche la réflexion sur les phénomènes de catégorisation, de schématisation et de généralisation par rapport à un groupe national, phénomènes qui génèrent les stéréotypes.

1.2.3 Activités linguistiques : réflexion sur les langues

Une sensibilisation à l'interculturel passe aussi par une ouverture aux autres langues : dans le contexte scolaire contemporain, le plurilinguisme est désormais un phénomène courant, et la découverte en classe des langues *autres* constitue déjà en soi une démarche interculturelle. De nombreux parcours pédagogiques peuvent être conçus sur cette base purement linguistique : réflexion sur la diffusion des langues dans le monde (1^{ère} langue chinois, 6^{ème} langue arabe, 23^{ème} langue italien) (Demetrio, Favaro 2004 : 182) et donc relativisation de la langue maternelle des apprenants italiens, éducation à la diversité linguistique (autres alphabets, autres mots), découverte de textes bilingues et plurilingues, découverte des emprunts de différentes langues et donc des *ponts* linguistiques entre les cultures, etc. Sans compter la valorisation des langues des élèves migrants que l'on peut adapter de façon contextuelle.

1.2.4 Générer l'empathie : la méthode autobiographique

La méthode autobiographique est fréquemment utilisée en milieu scolaire multiculturel et plurilingue (Demetrio, Favaro 2004 : 139-141). En effet, les narrations autobiographiques qui impliquent aussi bien les élèves autochtones que les élèves étrangers permettent à chacun d'eux de se connaître : l'attention prêtée aux récits d'autrui induit à découvrir la singularité de chacun et devient un facteur d'insertion et de singularisation, contre les généralisations abusives sur tel ou tel groupe national. De plus, la narrativisation du vécu génère l'empathie au sein d'un groupe, à plus forte raison auprès de jeunes apprenants.

Ces quelques pistes pédagogiques sont évidemment modulables et adaptables selon les tranches d'âge, la configuration multiculturelle de chaque groupe et de chaque classe. Il n'en reste pas moins que ces pistes ne sont envisageables que dans la mesure où sont déclenchées les réflexions sur la relativité du propre système culturel de l'apprenant. En effet, si l'appareil théorique n'est pas indispensable à la réalisation d'une démarche interculturelle, puisque par exemple les enfants et les adolescents peuvent parfaitement être exemptés de formation théorique sur les concepts-clés, l'amorce d'un processus réflexif passe obligatoirement par la relativisation et la décentration et donc par une déstabilisation de l'ethnocentrisme initial de tout apprenant.

2. Un parcours CLIL transversal entre géographie, histoire et instruction civique

Ce laboratoire présentait un parcours CLIL transversal entre géographie, histoire et instruction civique, modulable selon plusieurs niveaux du CECR de A1 à B2, effectué en 2010 dans un module CLIL d'un lycée linguistique. Le point de départ était la publicité institutionnelle pour l'initiative *Mon cahier d'Europe*, initiative qui fit l'objet d'une campagne promotionnelle importante dans les médias français. En effet, de juillet à décembre 2008, la France assurait la présidence de l'Union Européenne et le Ministre de l'Éducation nationale, M. Xavier Darcos, exprimait sa volonté de promouvoir l'Europe à travers le *Cahier d'Europe*, un cahier d'exercices décliné en trois versions différentes pour les 7-9 ans, les 10-12 ans et les 13-15 ans⁸. La publicité relative à cette initiative est particulièrement intéressante : elle représente un écolier vu de dos, dont on ne voit que le cartable au 1^{er} plan où figurent les autocollants des sigles des 27 pays membres, et comprenant le pavé rédactionnel suivant :

Pour la rentrée c'est mieux d'avoir un tour d'Europe d'avance. Comprendre, découvrir, élargir ses connaissances cet été : pour la première fois le Ministre de l'Éducation nationale offre à vos enfants une découverte de l'Europe à travers un parcours d'exercices variés et ludiques.

2.1 Géographie

A un niveau élémentaire A1 et A2, le document déclencheur se prête à une exploitation pédagogique immédiate à partir des autocollants des sigles des 27 pays membres⁹. En effet, la première phase consiste en une identification des sigles, du plus évident (I pour l'Italie) au plus opaque (LV pour Lettonie, CY pour Chypre), et en une désignation en français des différents pays, avec localisation sur une carte. Ensuite, il est nécessaire d'aborder une phase plus discursive avec l'utilisation des prépositions adéquates (*en Irlande, au Portugal, aux Pays-Bas*) et la dénomination des habitants au masculin et au féminin, jusqu'à l'élaboration finale de phrases articulées et complètes pour une description exhaustive de l'UE.

2.2 Histoire

L'histoire présente un degré de difficulté ultérieure pour des apprenants puisqu'elle nécessite la maîtrise des temps du passé ; ainsi un parcours CLIL en histoire ne peut être proposé qu'à partir d'un niveau B1 déjà consolidé. La phase initiale du parcours consiste à rappeler la nature profonde de la construction de l'Europe soit une volonté de garantir la paix au lendemain du traumatisme de la Deuxième Guerre mondiale et une nécessité de rapprocher les peuples et les États. Il s'agit ensuite de retracer les étapes de la formation de l'Union européenne à partir des dates clés et de proposer une chronologie du processus de ratification des pays membres¹⁰. En outre, à partir du *Préambule du Traité établissant une constitution pour l'Europe* du 29 octobre 2004 où figurent les 27 chefs d'État signataires, le parcours prévoit l'analyse des différents régimes politiques des États membres (république, monarchie constitutionnelle, grand-duché, etc.). L'intérêt que suscitent auprès des apprenants les dénominations suivantes provoque une réflexion sur la diversité des modèles démocratiques de gouvernement, comme par exemple: *Sa Majesté le Roi des Belges, Son Altesse Royale le Grand-Duc de Luxembourg, Le Gouvernement du Royaume de Suède, Le Président de la République fédérale d'Allemagne, Sa Majesté la Reine du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, La Présidente d'Irlande.*

2.3 Instruction civique et citoyenneté européenne

À un degré ultérieur de difficulté correspondant à un niveau B2, un parcours spécifique d'instruction civique concernant la citoyenneté européenne peut être entrepris. À partir de la mention figurant dans le *Cahier d'Europe de futur citoyen de l'Union européenne*, l'apprenant est amené à définir le concept de citoyen et à amorcer une réflexion sur la nature de la citoyenneté : est-il automatique et évident d'être un citoyen? Y a-t-il des pays dans le monde contemporain où ce concept n'existe pas? Quels sont les régimes dans lesquels le peuple n'est pas citoyen? Un travail sur les réseaux sémantiques de la tyrannie et de la démocratie est alors nécessaire pour définir les notions de droit et de devoir inhérentes au statut de citoyen, et aborder la question des Droits de l'Homme. En effet, le *Traité établissant une constitution pour l'Europe* comporte la *Charte des droits fondamentaux* (partie II du Traité), qui édicte les droits des citoyens

européens et se situe clairement dans la lignée du texte fondateur de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789. Il s'agira donc d'établir la filiation entre ces deux textes, en suscitant une réflexion sur les droits initiaux du texte fondateur (principes de présomption d'innocence, de séparation des pouvoirs, de liberté d'opinion et d'expression, etc.) et les innovations tout à fait contemporaines du texte européen (droit à l'intégrité de la personne, interdiction du travail des enfants, principe de non-discrimination, protection de l'environnement, des consommateurs, etc.). Une exploitation pédagogique ultérieure consiste à identifier dans le texte fondateur les apports respectifs de Montesquieu, Voltaire, Rousseau et Diderot, dans le cas où ces auteurs figurent au programme de littérature des apprenants.

Ainsi que nous l'avons vu, ce parcours CLIL à partir d'un document déclencheur peut être adaptable selon les niveaux du CECR, eu égard aux degrés de difficulté discursive et conceptuelle des différentes parties. Il nous semble en effet indispensable de respecter une progression en mesure de garantir la bonne réussite d'une unité didactique, aussi bien pour la mobilisation des savoirs déjà acquis en L1 que pour la reformulation et l'élaboration de ceux-ci en L2.

En guise de conclusion

En réalité, les deux parcours retracés ci-dessus possèdent une dimension de *mise en abîme*. En effet, ces séquences pédagogiques ont été réalisées avec différents groupes d'apprenants, puis repropoées à un public de formateurs, qui à leur tour les ont proposées en classe. Nous voudrions ajouter ici que la spécificité que possède une séance de laboratoire est basée sur la centralité de l'interaction, aussi bien du côté des apprenants que de celui des formateurs, sur la richesse du contact et l'enrichissement mutuel, le partage de l'expérientiel. Ainsi, l'articulation entre théorie et pratique que nous avons illustrée prend toute sa dimension dans l'interaction, bref dans la dimension humaine de toute expérience didactique.

Notes

¹ Définition de l'UNESCO, 1980.

² *La pédagogie interculturelle est née en France au début des années soixante-dix dans le contexte des migrations. Les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné peu à peu naissance à l'idée que les différences ne constituaient pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles.* (Collès 1999 : 175)

³ Pour une bibliographie complète sur la théorie de l'interculturel, voir http://www.ciep.fr/bibliographie/Education_interculturelle.pdf

⁴ Cf. E. T. Hall, 1984. *La dimension cachée*. Paris: Seuil.

⁵ *Dans la mesure où le stéréotype relève d'un processus de catégorisation et de généralisation, il simplifie et élargue le réel ; il peut ainsi favoriser une vision schématique et déformée de l'autre qui entraîne des préjugés.* (Amossy, Herschberg 2005 : 27)

⁶ [Http://it.wikipedia.org/wiki/Proiezione_di_Peters](http://it.wikipedia.org/wiki/Proiezione_di_Peters)

⁷ [Http://www.orda.it/rizzoli/stella/nomignoli/nomignoli.spm](http://www.orda.it/rizzoli/stella/nomignoli/nomignoli.spm)

⁸ *Les collégiens vont revoir les grandes étapes de la construction européenne, mieux appréhender l'Europe actuelle, celle du développement durable et de la mobilité, celle de la diversité des paysages, des climats et des langues et se replonger dans une histoire et une mémoire communes, lisibles dans une Europe des lettres, de la culture et des arts. Ainsi, au fil des pages et des pays visités, le futur citoyen de l'Union européenne consolidera ses repères culturels sur l'Europe.* Editorial, X. Darcos

⁹ Les sigles sont les suivants : A - Autriche, B - Belgique, BG - Bulgarie, CY - Chypre, CZ - République Tchèque, D - Allemagne, DK - Danemark, E - Espagne, EST - Estonie, F - France, FIN - Finlande, GB - Royaume-Uni, GR - Grèce, H - Hongrie, I - Italie, IRL - Irlande, L - Luxembourg, LT - Lituanie, LV - Lettonie, M - Malte, NL - Pays-Bas, P - Portugal, PL - Pologne, RO - Roumanie, S - Suède, SK - Slovaquie, SLO - Slovénie.

¹⁰ De façon extrêmement schématique : 1949 création du Conseil de l'Europe ; 1957-1979 constitution de la CEE Communauté Economique Européenne comprenant six pays ; 1965-1989 trois vagues d'élargissement ; à partir de 2004 de 12 à 15 pays puis de 15 à 27.

Références bibliographiques

Interculturalité

- Abdallah-Pretceille, M. 2005. *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Amossy, R., Herschberg, A. 2005. *Stéréotypes et clichés*. Paris: Armand Colin.
- Collès, L. 2003. Didactique de l'interculturel. In: Ferréol, G., Jucquois, G. (éds.). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin, pp. 175-182.
- Demetrio, D., Favaro, G. 2004. *Didattica Interculturale, nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Demorgon, J., Lipiansky, E. 1999. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Ferréol, G., Jucquois, G. 2003. *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin.
- Gobbo, F. 2000. *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Hall, T. H. 1984. *La dimension cachée*. Paris: Seuil.
- Stella, G.-A. 2002. *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*. Milano: Rizzoli.

Sitographie

Dernière date de consultation des sites : 13 mars 2011.

Interculturalité

Bibliographie exhaustive du CIEP

[Http://www.ciep.fr/bibliographie/Education_interculturelle.pdf](http://www.ciep.fr/bibliographie/Education_interculturelle.pdf)

Programme Pestalozzi, 2011, Conseil de l'Europe

[Http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Faq_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Faq_fr.asp)

Le Livre blanc sur le dialogue interculturel, 2008, Conseil de l'Europe

[Http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf)

L'Autobiographie de rencontres interculturelles, 2009, Conseil de l'Europe

Introduction

[Http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_FR.asp)

Version standard pour apprenants jeunes et adolescents

[Http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp)

Version enfants

[Http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp)

Apprendre à vivre ensemble : un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique, 2008, Unesco

[Http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161060f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161060f.pdf)

[Http://www.orda.it/rizzoli/stella/nomignoli/nomignoli.spm](http://www.orda.it/rizzoli/stella/nomignoli/nomignoli.spm)

CLIL

La Charte des droits fondamentaux de l'Union :

[Http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2004:310:0041:0054:FR:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2004:310:0041:0054:FR:PDF)

Mon cahier d'Europe et ses trois versions 7-9 ans, 10-12 ans et 13-15 ans :

[Http://www.education.gouv.fr/archives/2008/moncahierdeurope/pid20284/accueil.html](http://www.education.gouv.fr/archives/2008/moncahierdeurope/pid20284/accueil.html)

[Http://www.education.gouv.fr/archives/2008/moncahierdeurope/pid20285/accueil-7-et-9-ans.html](http://www.education.gouv.fr/archives/2008/moncahierdeurope/pid20285/accueil-7-et-9-ans.html)

[Http://www.education.gouv.fr/archives/2008/moncahierdeurope/pid20286/accueil-10-et-12-ans.html](http://www.education.gouv.fr/archives/2008/moncahierdeurope/pid20286/accueil-10-et-12-ans.html)

[Http://www.education.gouv.fr/archives/2008/moncahierdeurope/pid20287/accueil-13-et-15-ans.html](http://www.education.gouv.fr/archives/2008/moncahierdeurope/pid20287/accueil-13-et-15-ans.html)

Présentation de l'auteure

Patricia Kottelat est enseignante-chercheuse de Langue française à la Faculté de Langues de l'Université de Turin. Ses recherches portent sur l'analyse de discours, en particulier dans les domaines lexicographique, institutionnel et touristique. Son deuxième axe de recherche est la pédagogie interculturelle, notamment sur les phénomènes de stéréotypie et les implicites culturels.