

## La place des compétences interculturelles dans les didactiques disciplinaires

**Moira Laffranchini Ngoenha**

Haute École Pédagogique du Canton de Vaud

[moira.laffranchini@hepl.ch](mailto:moira.laffranchini@hepl.ch)

### Abstract

Les approches interculturelles en éducation et le développement de compétences interculturelles nécessaires non seulement pour les interactions dans une société moderne et démocratique, caractérisée par la mobilité et l'hétérogénéité de sa population, mais aussi et avant tout pour la socialisation entre pairs en contexte éducatif, se sont tout d'abord focalisées sur la reconnaissance de la diversité culturelle comme facteur essentiel du processus d'intégration des personnes migrantes ou de groupes nationaux minoritaires. Dans cette perspective, initialement assimilationniste, puis compensatoire, ensuite intégrative et aujourd'hui inclusive, différentes approches éducatives et pédagogiques ont été expérimentées (Lanfranchi, Perregaux & Thommen, 2000, p. 16). Ces approches ont toutefois rarement été pensées pour tou-te-s, dans la classe ordinaire et dans les disciplines au programme scolaire.

Aujourd'hui, face aux changements de société et aux recommandations internationales (Unesco, 2017) et nationales (Swissuniversities, 2020) visant l'inclusion de tou-te-s les élèves dans la classe ordinaire et le renforcement des didactiques disciplinaires, les compétences interculturelles ne sont plus accessoires aux disciplines enseignées ; elles doivent être intégrées aux didactiques. Si on peut s'asseoir sur un certain consensus de ce principe, il n'en reste pas moins la difficulté de former les enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s et avant cela de concrétiser et systématiser ces compétences dans les différentes didactiques disciplinaires. Notre présentation vise dans un premier temps à expliciter le cadre conceptuel de l'intégration de la 'didactique interculturelle' dans les didactiques disciplinaires, en particulier des langues, puis de donner quelques exemples concrets issus de travaux d'étudiant-e-s en formation pour l'enseignement au secondaire 1 et 2.

### Keywords

Compétences interculturelles; inclusion scolaire; didactiques disciplinaires; langues.

### Introduction

Dans cet article nous nous proposons de défendre l'intégration des compétences interculturelles dans toutes les didactiques disciplinaires afin d'atteindre les objectifs de l'école inclusive préconisée par des traités, rapports, documents ou directives internationales (Unesco, 2017) et nationales (Kappus et al., 2020 ; Swissuniversities, 2020), tous fondés sur des principes d'équité et d'égalité des chances dans la réussite scolaire. Dans un premier temps, nous allons ainsi définir les notions importantes et justifier notre propos, puis lister les compétences nécessaires à la réalisation d'un enseignement interculturel intégré à toutes les disciplines enseignées. Enfin, nous établirons un état de la situation du terrain face à cette problématique. Quelques exemples de séquences pédagogiques élaborées par les étudiant.e.s dans le cadre de leur formation interculturelle montreront des pistes à explorer pour concrétiser l'intégration des compétences interculturelles dans l'enseignement de toute discipline.

### Interculturalité

Le monde actuel est le fruit d'une lente évolution, rythmée par des événements sociétaux, économiques, politiques et environnementaux. De grands processus comme la décolonisation,

la globalisation économique et la mondialisation ont engendré des flux migratoires avec une conséquente recomposition des sociétés. C'est dans ce contexte que les approches interculturelles en éducation se sont progressivement répandues et imposées. Elles visent en priorité plus d'égalité, plus d'équité et plus de diversité à tous les niveaux du système éducatif (Akkari et Radhouane, 2019) en considération de l'hétérogénéité des sociétés, désormais devenue la nouvelle norme. Pagé en 1993 avait déjà établi trois objectifs principaux des approches interculturelles en éducation : 1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité sociale ; 2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité ; 3) participer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses. L'atteinte de ces objectifs nécessite l'implication de l'ensemble de la société ; à ce niveau, l'éducation joue un rôle fondamental dans la transmission non seulement de savoirs mais également de valeurs.

### **Les compétences interculturelles**

Le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle (UNESCO, 1999) postule que l'éducation repose sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être. Les compétences interculturelles comme décrites dans le *Cadre conceptuel et opérationnel* (UNESCO, 2013) sont liées aux quatre piliers de l'éducation. Ainsi,

apprendre à connaître « l'autre » est la première étape de l'acquisition de ces compétences [...]. Apprendre à faire est la phase active du contact avec « l'autre » [...]. Apprendre à être est l'étape de la réflexion sur soi, en tant qu'être social, et sur sa place dans le monde (UNESCO, 2013, p. 9).

A cet effet, l'UNESCO (2013, p. 23) a conçu un « arbre des compétences interculturelles » qui montre les relations entre les différentes composantes de l'éducation, les concepts fondamentaux et surtout nomme les compétences interculturelles essentielles : l'arbre « donne une image symbolique des compétences interculturelles en tant que système organique de concepts. Représentés sous la forme d'un arbre, les concepts demeurent distincts, tout en se nourrissant d'une même sève intellectuelle et morale » (UNESCO, 2013, p. 22). Une compétence interculturelle serait ainsi des « savoirs » (connaissance d'une culture), « savoir comprendre » (aptitude à l'interprétation/aux contacts), « savoir apprendre » (aptitude à la découverte/interaction), « savoir être » (curiosité/ouverture) et « savoir s'engager » (aptitude à la réflexion critique sur le plan culturel) » (Byram, 1997, cité dans UNESCO, 2013, p. 16). Finalement le respect, l'empathie, l'ouverture d'esprit, la curiosité, la prise de risques, la flexibilité ou encore la tolérance sont reconnues comme des compétences fondamentales. Une compétence est aussi le fait de posséder des aptitudes comme l'observation, l'écoute, l'évaluation, l'analyse, l'interprétation, l'aptitude relationnelle, l'adaptabilité, l'aptitude à ne pas porter de jugement, la gestion du stress, la métacommunication ou encore l'aptitude à résoudre les problèmes de façon créative. Enfin, selon la définition donnée précédemment, une compétence comprend également les connaissances ; celles qui soutiennent particulièrement notre propos sont la conscience culturelle de soi, la conscience culturelle d'autrui, les connaissances culturelles générales et spécifiques, des connaissances relevant de la sociolinguistique, l'ethnocentrisme, le relativisme ethnique et les « chocs » ou « contre-chocs » culturels (UNESCO, 2013, p. 13). Deardorff (2011) schématise les différentes étapes du processus d'apprentissage, mais aussi de manifestation, de la compétence interculturelle. Ce modèle cyclique permet de mettre en évidence le fait qu'une personne n'arrête jamais d'apprendre et de développer les compétences interculturelles, puisqu'il s'agit d'un processus tout au long de la vie, qui évolue avec l'expérience et la réflexion (Deardorff, 2011 ; Dervin, 2010).

Si la question de la définition des compétences interculturelles a été largement développée (ici par commodité, nous nous basons sur les travaux de l'UNESCO afin de trouver rapidement un consensus qui permette de dépasser le stade de la définition et mieux se concentrer sur la question de fond de l'introduction et de la concrétisation des compétences interculturelles dans

toutes les didactiques disciplinaires) il n'en reste pas moins le défi d'enseigner et transmettre ces compétences : en d'autres termes, comment les enseigner aux élèves ? A priori, ni le Plan d'Études Romand [PER] (CIIP, 2010), ni la grille horaire, ne propose d'heures d'interculturalité. A l'heure actuelle, cette éducation passe dans le PER (CIIP, 2010) au travers des domaines des « Capacités transversales » et de la « Formation générale ». Mais qu'en est-il du « Domaine disciplinaire » qui représente la flèche principale des trois entrées du « Projet global de formation de l'élève » (<https://www.plandetudes.ch/per>) ? Il faut chercher bien loin, dans les didactiques disciplinaires, les indications qui pourraient correspondre aux compétences interculturelles et ce d'autant plus qu'elles sont laissées en application au bon vouloir de l'enseignant·e (Nicollin et Muller Mirza, 2013) ; les cinq domaines disciplinaires du PER (CIIP, 2010) sont concernés, mais certainement que les langues, les sciences humaines et sociales ou les arts, se prêtent mieux que les maths ou la chimie à cet exercice d'intégration des compétences interculturelles dans les didactiques disciplinaires. Toutefois, le défi réside bien dans le changement de paradigme ou d'au moins dans l'ouverture de ce qu'une discipline peut englober en considérant les compétences interculturelles telles que décrites plus haut. Finalement qu'est-ce qui empêche toute science d'être enseignée, transmise et apprise au prisme du respect (des autres et de soi), de l'empathie, de l'ouverture d'esprit, de la curiosité, de la prise de risques, de la flexibilité, de la tolérance, de l'ambiguïté, de l'observation, de l'écoute, de l'évaluation, de l'analyse, de l'interprétation, de l'aptitude relationnelle, de l'adaptabilité. Rien n'empêche enseignant·e de développer l'aptitude à résoudre les problèmes de façon créative, à proposer des savoirs culturellement respectueux voire orientés.

### **Compétences interculturelles et approche inclusive**

Jusqu'à présent l'action interculturelle s'est surtout focalisée sur la question de l'intégration des élèves étrangers, allophones ou issus de l'immigration (selon une panoplie de terminologies utilisées au fil des ans) ou encore sur l'acceptation de la diversité dans l'espace social et scolaire. Avec l'adoption internationale et nationale du projet d'école (à visée) inclusive, le débat autour de la diversité, quelle qu'elle soit, trouve un souffle renouvelé au sein des politiques éducatives, en pédagogie et désormais aussi dans les didactiques.

La place centrale des besoins, des droits et des capacités des élèves régit le premier principe d'action de l'inclusion scolaire (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016) dans laquelle l'interculturalité s'inscrit. Les capacités sont des fonctionnements constitutifs de la personne, de son bien-être et de sa liberté de choisir ses modes de vie possibles (Potvin, 2014). Aux fondements de la réalisation des capacités de chacun·e et de la libre et complète jouissance de ses droits, se situe la nécessité fondamentale de combler les besoins universels (Sen, 2000 ; Nussbaum, 2012) de sécurité, de confiance, de reconnaissance comme un être unique dans ses expériences, son vécu, ses origines, ses caractéristiques socioculturelles, ses aspirations, ses forces et faiblesses, d'appartenance à un groupe, avoir des ami·e·s, des buts communs, interagir activement avec eux·elles, se sentir co-responsable de comprendre, d'entreprendre, de choisir et de se projeter dans l'avenir par la maîtrise de la langue.

Le second principe consiste à faire de la justice sociale et de l'équité un projet institutionnel continu ; une approche systémique de l'équité devient donc indispensable, car les acteurs·trices éducatif·ve·s de tous niveaux doivent identifier les inégalités, les processus qui les génèrent, leurs effets et les moyens de les contrer. Les systèmes éducatifs doivent identifier les besoins des élèves et y répondre en conséquence, affirmer les principes d'équité et former le personnel éducatif, rendre accessibles services et ressources sans discrimination et adapter les pratiques pour les rendre pertinentes socialement et culturellement. Cela touche l'ensemble des dimensions éducatives des établissements scolaires.

Le troisième principe d'action concerne les performances des élèves, mais aussi et surtout des écoles. Ces évaluations ne doivent pas concerner seulement les résultats scolaires, mais doivent « cibler l'ensemble des capacités et des progrès cognitifs, physiques et affectifs acquis » (Potvin, 2014, p. 193). Des indicateurs de performance pertinents ont été développés afin de rendre compte des performances du système scolaire en regard des principes de l'éducation

inclusive : gouvernance et leadership dans l'affirmation de l'inclusion, participation des élèves et parents aux décisions ; climat sécuritaire, réactif et accueillant ; attitudes positives envers la diversité ; collaborations de l'école avec les familles et la communauté ; attentes élevées ; partenariats et coopération.

Le quatrième et dernier principe concerne la co-responsabilité de tous les acteur·trice·s (y compris les jeunes) et l'imputabilité partagée entre toutes et tous en ce qui concerne la réussite éducative et la concrétisation du potentiel des apprenant·e·s. Autant les directions, les parents, les élèves que les autorités doivent s'investir activement, les apports de chacun·e étant indispensables. De plus, les transformations nécessaires doivent se réaliser à tous les échelons de l'éducation, mais aussi à tous les domaines gravitant de près ou de loin autour de l'école.

En reprenant donc ces différents domaines d'intervention proposés par Potvin (2014), les didactiques ont un rôle crucial à jouer à tous les échelons, mais en particulier au premier et troisième avec la proposition de savoirs pertinents, interculturels et non ethnocentrés, respectueux des principes d'égalité, d'équité et d'inclusion. Il s'agit en d'autres termes d'intégrer ces principes aux savoirs transmis, par leurs choix avisés, mais aussi au travers des choix pédagogiques et didactiques.

### **Écart entre le travail prescrit et le travail réel des enseignant.e.s**

Dans ce cadre et suivant les *Recommandations « Education et Migration » dans le contexte de l'égalité des chances et de l'inclusion au sein des hautes écoles pédagogiques* (Kappus et al., 2020), mais aussi en suivant les différents Cahiers des compétences des HEP/PH de Suisse, chaque futur·e enseignant·e se doit de développer les compétences interculturelles et inclusives explicitées plus haut. Néanmoins, une étude réalisée au Québec démontre l'écart persistant entre le référentiel de compétences utilisé en formation initiale des enseignant·e·s, qui vise une valorisation de la diversité et une mise en place active dans les classes de ce concept, et la réalité sur le terrain (Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016). Par analogie et d'après notre expérience nous pouvons établir une similitude avec la situation suisse et en particulier en Suisse romande. En effet, en 2003, en Suisse, un référentiel national a été créé sur la base du modèle québécois. D'ailleurs, une place plus importante qu'au Québec est donnée à la diversité ethnoculturelle et aux pratiques d'équité. Par exemple, dans le référentiel de la HEP du canton de Vaud, on retrouve ces éléments dans au moins cinq des onze compétences. D'autres auteur·trices ont aussi relevé depuis l'introduction de la formation interculturelle dans les hautes écoles (Lanfranchi, Perregaux et Thommen, 2000) la difficulté de leur concrétisation dans l'enseignement (Ogay, 2021 ; Potvin, Dhume, Verhoeven, et Ogay, 2018 ; Sieber, 2007). Régulièrement des propositions sont faites pour concrétiser les compétences interculturelles dans l'enseignement ordinaire (Lemoine, 2018) et plus particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères où le concept de langue-culture(-écriture)<sup>1</sup> se révèle être un vrai catalyseur. A cet effet, la conception universelle de l'apprentissage [CUA] est certainement la porte d'entrée pour l'intégration des compétences interculturelles et inclusives dans les didactiques disciplinaires. La CUA (Belleau, 2015 ; Conception universelle de l'apprentissage, 2020a) permet en effet la planification et le développement d'un programme d'apprentissage flexible promouvant l'accessibilité et la participation, tout en se réalisant dans le cheminement scolaire régulier de tous les apprenant·e·s. Elle s'inspire de l'architecture qui a essayé de rendre les bâtiments accessibles et flexibles pour le plus grand nombre en offrant par exemple un escalier, une rampe et un ascenseur pour permettre à l'utilisateur·trice de choisir l'option qui lui convient. Il s'agirait donc de transposer cette idée d'universalité des environnements dans le domaine de l'éducation pour créer des modalités d'enseignement et d'apprentissage accessibles et flexibles. Dans cette optique l'enseignant·e devient un·e 'vrai' didacticien·ne qui doit pouvoir anticiper les obstacles à l'apprentissage ; tout ce qui peut entraver l'apprentissage et la compréhension doit être évacué.

---

1 Ce concept est particulièrement intéressant et est présenté dans l'article de Claudia Berger dans ce même recueil.

La CUA est donc le résultat de l'interaction entre les apprenant·e·s (et leurs caractéristiques), le contexte d'apprentissage et les tâches proposées (séquence pédagogique).

La CUA n'est pas une nouvelle approche, ni une méthode unique, mais un cadre pour réfléchir et guider l'action des enseignant·e·s soucieux·ses de la réussite de tous·tes ; elle se base sur trois principes théorisés par Rose et Meyer (2002) et résumés en « 1) offrir à l'élève plusieurs moyens de représentations ; 2) permettre à l'élève plusieurs moyens d'action et d'expression ; 3) offrir à l'élève plusieurs moyens d'engagement » (Conception Universelle de l'Apprentissage, 2020a). Toutefois, le concept fondamental de la CUA est celui de la flexibilité : « La flexibilité fait référence à l'aptitude ou la qualité à adapter, modifier ou créer du matériel pédagogique, une approche pédagogique ou des pratiques enseignantes qui répondent aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'étudiants » (Conception Universelle de l'apprentissage, 2020b). Enfin, les enseignant·e·s 'tirent alors parti' (Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon, 2016) de chaque élève pour lui permettre une réussite scolaire et sociale selon ses capacités.

Enfin, il s'agit d'aller au-delà des concepts, des visées pédagogiques, mais aussi de dépasser une conception de la didactique comprise comme transmission de savoir. En suivant les récents travaux du CECR (2021) dans son volume complémentaire contenant les descripteurs, il convient d'adopter un regard nouveau de la didactique englobant le savoir, le savoir-être et surtout le savoir-faire s'inscrivant ainsi dans la dynamique de la construction du savoir et non seulement dans la transmission du savoir. C'est donc à ce niveau que s'inscrivent les compétences interculturelles ; l'interculturel doit par conséquent être enseigné dans toutes les didactiques disciplinaires. En d'autres termes, la 'didactique de l'interculturalité' se concrétise dans les didactiques tout court !

### **La conception de la séquence pédagogique**

Quelle serait alors la pratique idéale ? Comment enseigner les compétences interculturelles et inclusives ? Comment concrètement les introduire dans les didactiques disciplinaires ? Ces questions sont couramment posées par les étudiant·e·s-futur·e·s enseignant·e·s soucieux et soucieuses de mettre en pratique les apports théoriques appris pendant leur formation. Ces questions sont aussi hautement pertinentes non seulement parce que le professionnel de l'éducation se trouve au quotidien devant sa classe avec la contrainte de penser et maîtriser chaque geste, mais aussi parce que les étudiant·e·s-futur·e·s enseignant·e·s disent ne pas trouver le relais, le lien des compétences interculturelles dans les apports didactiques de leur discipline d'enseignement. Ainsi, c'est dans l'étude des approches interculturelles en éducation que ces questions reviennent et auxquelles nous et iels cherchons d'y répondre ensemble. Nous présentons ici quelques exemples tirés de l'enseignement des approches interculturelles en éducation pour le secondaire 1 et 2 : ceux-ci mettent en avant le travail des étudiant·e·s-futur·e·s-enseignant·e·s dans la recherche de solutions viables entre le curriculum prescrit, le plan d'études (PER ou plan d'étude cantonal pour le secondaire 2 ou encore les écoles de métiers, pour chaque discipline), les contenus disciplinaires, la posture de l'enseignant·e en construction, la gestion de la classe, etc. Il ne s'agit que de quelques pistes de réflexion qui doivent être approfondies et peuvent être exploitées en conjoint avec les didacticien·ne·s<sup>2</sup>.

Une première piste suivie est celle de l'analyse des manuels. Celui de géographie de 11H se prête bien à l'exercice : le chapitre 2 aborde « Le portable révolutionne l'Afrique » avec un texte et une photo dont la légende indique « Une fermière kényane envoie un SMS pour connaître les derniers prix du maïs pour son champ » (CIIP, 2010b). Cette version positive a remplacé la leçon sur « Les flux d'informations » où l'élève se confrontait à une carte du réseau social Facebook

---

2 L'article de Rosanna Margonis-Pasinetti et celui de Claudia Berger dans ce recueil visent spécifiquement à traduire et à intégrer les compétences interculturelles dans les didactiques, tout d'abord avec des exemples portant sur les dimensions langagières dans les disciplines non-langagières, puis, sur l'enseignement des cultures et langues distantes pour une école qui ouvre aux langues du monde.

principalement situé en Amérique du nord et en Europe, juxtaposée à une photo d'un éleveur ma-saï qui « s'informe du cours des marchés du bétail ». L'impact des illustrations dans ce document est plus important que le texte lui-même et le biais entre les deux mondes est immense, source de stéréotypes et de préjugés. Un second exemple vient du chapitre 6 du même livre intitulé « La Chine, premier émetteur mondial de gaz à effet de serre » : il sera attendu de l'enseignant·e qu'il·elle présente le chapitre en explicitant la raison du titre de manière factuelle, sans jugement et sans stigmatisation de ce pays. Par ailleurs, les élèves devraient pouvoir comprendre qu'ils existent des raisons historiques, sociales et économiques de cette prépondérance.

Une deuxième piste est celle de la création de séquences d'enseignement par les étudiant·e-s eux-mêmes : elles partent de la discipline enseignée, valorisent les compétences interculturelles et sont bien évidemment inscrites dans le PER (CIIP, 2010). Cette démarche est la réponse directe au postulat que je défends dans cet article que, comme dit plus haut, « l'interculturel doit être enseigné dans les didactiques disciplinaires [...] la 'didactique de l'interculturalité' se concrétise dans les didactiques tout court ! ». Certaines de ces séquences, élaborée en séminaire d'anthropologie de l'éducation à la HEP-VD sont consultable en libre accès sur le site de la Licra Genève (Licra Genève | HEP-VD, 2021).

### Conclusion

Pour conclure, nous avons essayé de mobiliser et de confronter les concepts théoriques de compétences interculturelles et inclusives en éducation. Nous avons montré comment ces approches se sont focalisées au niveau de l'éducation globale, de la compréhension de la mission de l'école et dans sa dimension pédagogique. Nous nous sommes demandées comment ces compétences sont transmises et enseignées au quotidien : la réponse à cette question est la nécessité de combler les manques actuels montrés notamment par le décalage entre le prescrit et les pratiques des enseignant·e-s. En conséquence, il s'avère urgent pour la réalisation de l'école à visée inclusive, fondée sur les principes démocratiques d'égalité et d'équité non seulement de l'accès au savoir, mais d'une éducation de qualité et surtout d'une réussite scolaire en adéquation avec les capacités de chacun·e, que les compétences interculturelles soient inscrites, se concrétisent au travers les diverses didactiques avec un choix pertinent des thématiques, mais aussi avec un choix pédagogique didactique adéquat.

### Références

- Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : Entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : Une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*. CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur). [https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Dossier\\_CUA\\_23.04.2015.pdf](https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Dossier_CUA_23.04.2015.pdf)
- CIIP (2010). *Plan d'études Romand*. Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). <https://www.plandetudes.ch/>
- CIIP (2010b). [https://www.plandetudes.ch/documents/10136/10517177/GEO\\_LIVRE\\_11c.pdf/8175dfd5-fe4a-4c97-83e5-6e6cf41e3039](https://www.plandetudes.ch/documents/10136/10517177/GEO_LIVRE_11c.pdf/8175dfd5-fe4a-4c97-83e5-6e6cf41e3039)
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)
- Conception universelle de l'apprentissage – CUA. (2020, avril 30). RÉVERBÈRE. <https://reverbereeducation.com/thematiques/interventions-educatives/conception-universelle-apprentissage-cua/>

- Conception Universelle de l'apprentissage [CUA], (2020b). Glossaire, <https://reverbereeducation.com/thematiques/interventions-educatives/conception-universelle-apprentissage-cua/resources-complementaires/glossaire/#f>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–79.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en éducation*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/ree.4599>
- Kappus, E.-N., Laffranchini Ngoenha, M., Bützberger, M., Catani, R., Hofstetter, D., Hug, E., Kassis, M., Kosorok, C., Looser, B., Losa, S., Sieber Egger, A., Sommer, B., Stienen, A., Beck, M., Rotzer, B., & Veillete, J. (2020). *Recommandations « Éducation et Migration » dans le contexte de l'égalité des chances et de l'inclusion au sein des hautes écoles pédagogiques*. Swissuniversities. [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Empf/200909\\_Empfehlungen\\_AG\\_Bildung\\_und\\_Migration\\_fr.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/200909_Empfehlungen_AG_Bildung_und_Migration_fr.pdf)
- Lanfranchi, A., Perregaux, Ch., & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles / Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (rapport final CONVEGNO 1998)*. CDIP. <https://edudoc.ch/record/17371?ln=fr>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : Conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195.
- Lemoine, V. (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Recherches en didactiques*, 25 (1), 77-92. <https://www.caim.info/revue-recherches-en-didactiques-2018-1-page-77.htm>
- Licra Genève | HEP-VD (2021). Séquences pédagogiques. <https://www.licra-geneve.ch/education#actions-ens>
- Nicollin, L., et Muller Mirza, N. (2013). *Le rapport à l'altérité et à la diversité dans les plans d'étude de Suisse romande : Quelles conceptions d'une éducation à l'altérité ?* Université de Lausanne. [https://www.researchgate.net/publication/235655923\\_Le\\_rapport\\_a\\_l'alterite\\_et\\_a\\_la\\_diversite\\_culturelle\\_dans\\_les\\_plans\\_d'etude\\_de\\_Suisse\\_romande\\_Quelles\\_conceptions\\_d'une\\_education\\_a\\_l'alterite](https://www.researchgate.net/publication/235655923_Le_rapport_a_l'alterite_et_a_la_diversite_culturelle_dans_les_plans_d'etude_de_Suisse_romande_Quelles_conceptions_d'une_education_a_l'alterite)
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Climats.
- Ogay, T. (2021). La diversité comme objet et contrainte. La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants en Suisse romande. In *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (PUR, p. 47-57).
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33, 185-202.
- Potvin, M. et Benny, J. A. (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire québécois* (Rapport pour UNICEF-Canada). Université du Québec à Montréal et UNICEF Canada.
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : Regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignants et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. UQO.

- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Bergeron, G., et Borri-Anadon, C. (2016). Apprendre à différencier : Défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. In *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (Fides Éducation, p. 162-171).
- Rose, D.H. et A. Meyer (2002). *Teaching every student in the Digital Age : Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Seuil.
- Swissuniversities (2020). *Stratégie 2021–2024 de la Chambre des hautes écoles pédagogiques*. Swissuniversities. [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Strategie\\_2021-2024\\_200604\\_f.pdf?sword\\_list%5B0%5D=Strat%C3%A9gie&sword\\_list%5B1%5D=2021%E2%80%932024&sword\\_list%5B2%5D=de&sword\\_list%5B3%5D=la&sword\\_list%5B4%5D=Chambre&sword\\_list%5B5%5D=des&sword\\_list%5B6%5D=hautes&sword\\_list%5B7%5D=%C3%A-9coles&sword\\_list%5B8%5D=p%C3%A9dagogiques&no\\_cache=1](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Strategie_2021-2024_200604_f.pdf?sword_list%5B0%5D=Strat%C3%A9gie&sword_list%5B1%5D=2021%E2%80%932024&sword_list%5B2%5D=de&sword_list%5B3%5D=la&sword_list%5B4%5D=Chambre&sword_list%5B5%5D=des&sword_list%5B6%5D=hautes&sword_list%5B7%5D=%C3%A-9coles&sword_list%5B8%5D=p%C3%A9dagogiques&no_cache=1)
- UNESCO, (1999). *L'Éducation : Un trésor est caché dedans*. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle). UNESCO.
- UNESCO, (2013). *Compétences interculturelles : Cadre conceptuel et opérationnel*. UNESCO.
- UNESCO, (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO Bibliothèque Numérique. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>