



Developing intercultural
competence through education

Développer la compétence
interculturelle par l'éducation



Pestalozzi series No. 3
Série Pestalozzi n° 3

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Developing intercultural competence through education

Series editor Josef Huber

**Edited by
Josef Huber and Christopher Reynolds**

Contributors

Martyn Barrett

Michael Byram

Ildikó Lázár

Pascale Mompoin-Gaillard

Stavroula Philippou

Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3

Council of Europe Publishing

The opinions expressed in this work are the responsibility of the authors and do not necessarily reflect the official policy of the Council of Europe.

All rights reserved. No part of this publication may be translated, reproduced or transmitted, in any form or by any means, electronic (CD-Rom, Internet, etc.) or mechanical, including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without prior permission in writing from the Directorate of Communications (F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int).

Cover design: Documents and Publications Production Department (SPDP),
Council of Europe

Cover photo: Josef Huber

Layout: Jouve, Paris

Council of Europe Publishing

F-67075 Strasbourg Cedex

<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-7745-2

© Council of Europe, January 2014

Printed at the Council of Europe

Contents

Acknowledgements	5
A word from the editors	7
Introduction	9
1. What is intercultural competence?	13
2. The components of intercultural competence	19
3. The significance of intercultural competence	23
4. How to develop intercultural competence through education	27
5. Approaches and activities that help to develop intercultural competence	37
6. Conclusion	53
7. Further reading	55
8. Recommended resources to support the activities described in section 5	57
About the authors	61

Acknowledgements

The authors and editors are grateful to the following experts for their invaluable comments and feedback during the preparation of this document:

Rasa Aškinytė Degėšienė, Faculty of Pedagogy and Psychology, Vilnius, Lithuania

Jean-Claude Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris, France

Faiza Bensemmane, University of Algiers, Algeria

Darla Deardorff, Duke University, North Carolina, USA

Christine Hélot, Université de Strasbourg, France

Dorottya Holló, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Anthony Liddicoat, University of South Australia

Ingrid Ramberg, Tumba Multicultural Centre, Sweden

Karen Risager, Roskilde University, Denmark

Roberto Ruffino, Fondazione Intercultura, Siena, Italy

Salvador Sala, Ministry of Education and Youth of Andorra

Hans-Peter Schmidtke, University of Oldenburg, Germany

Masako Sugitani, Kansai University, Japan

Nayla Tabbara, Adyan – Lebanese foundation for interreligious studies and spiritual solidarity, Beirut, Lebanon

Eleni Theodorou, European University Cyprus, Nicosia, Cyprus

Robin Wilson, Policy analyst, Belfast, UK

A word from the editors

The ability to understand one another across and beyond all types of cultural barriers is a fundamental prerequisite for making our diverse democratic societies work. As current events continue to show, there is an urgent need for a concerted effort to develop the necessary attitudes, skills and knowledge that contribute to intercultural competence in the everyday practice of teaching and learning, so that future generations may be equipped to participate in an increasingly global and complex environment. All the more so since intercultural competence addresses the root of a range of issues our societies face: stereotyping, discrimination, all forms of racism, and so on, all of which are exacerbated in times of economic difficulty.

This is the third book in the Pestalozzi series. The first volume, *Teacher education for change*, dealt with the underlying philosophy of the Pestalozzi Programme and its approach to education in general and teacher education in particular. The second volume focused on *Intercultural competence for all*, looking at the various implications of promoting the development of intercultural competence as a main concern of mainstream education.

The current volume takes one step further on the way to fully integrating intercultural competences as a key competence. It seeks to offer an educational rationale and conceptual framework for the development of intercultural competence as well as describe the constitutive elements of intercultural competence to be developed in and through education in formal, non-formal and informal contexts.

We would like to express our appreciation to the group of authors for using their diverse and complementary expertise to build on and further develop the results of past and ongoing project work at the Council of Europe in the field of intercultural education, intercultural competence and intercultural learning: Martyn Barrett, Michael Byram, Ildikó Lázár, Pascale Mompoin-Gaillard and Stavroula Philippou.

We also wish to thank the wider group of experts who helped shape the final outcome through their invaluable comments and feedback.

Developing intercultural competence through education was very well received when it was presented to a high-level conference in Andorra during the Andorran chairmanship of the Council of Europe. In its wake, it has given rise to a proposal to develop a framework of competences for democracy, human rights and intercultural dialogue.

Developing intercultural competence through education

This will certainly contribute to making the preparation for a fulfilled life as an active democratic citizen in a world of diversity part of the core mission of tomorrow's schools.

Josef Huber and Christopher Reynolds
Council of Europe Education Department
Strasbourg, July 2013

Introduction

Why is the development of intercultural competence of critical importance?

Mutual understanding and intercultural competence are more important than ever today because through them we can address some of the most virulent problems of contemporary societies. Manifestations of prejudice, discrimination and hate speech have become common, and political parties advocating extremist ideas have gained fresh momentum. These problems are linked to socio-economic and political inequalities and misunderstandings between people from different cultural backgrounds and affiliations.

There is a felt urgency – and it touches many aspects of our lives – for education which helps citizens to live together in culturally diverse societies. The ability to understand and communicate with each other across all kinds of cultural divisions is a fundamental prerequisite for making such societies work. We all need to acquire intercultural competence. For this reason, intercultural education, which aims to develop and enhance this ability, can make an essential contribution to peaceful coexistence.

Why is the Council of Europe concerned with the development of intercultural competence?

The three core principles of the Council of Europe are: *human rights* as the value basis for a more just and cohesive society; *democracy* as the chosen form of managing this society through democratic institutions and processes as well as an everyday democratic culture; and the *rule of law* as the safeguard for justice and equality. These three principles apply to all human beings irrespective of their cultural affiliations. Within culturally diverse societies, understanding, respect and tolerance are required to ensure that the human rights of individuals from all cultural backgrounds are fully acknowledged, respected and protected under the law, and to ensure that all individuals are included in the public sphere and are able to play a full participatory role within the democratic life of the societies in

which they live. Thus, intercultural competence is vital for achieving the core objectives of the Council of Europe.

The Council of Europe has a long-standing history of concern for these matters going back to the 1970s. The 2005 Wrocław Declaration on 50 years of European cultural co-operation, and in the same year the Warsaw Declaration and the Action Plan adopted by the heads of state and government of the Council of Europe, underlined the crucial importance of intercultural dialogue, exchange and education amongst and for Europeans in order to build a common European future based on the values and principles of the Council of Europe. This has since been encapsulated in the Council of Europe's Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (2010).¹

In 2008, the Council of Europe's *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*² identified several key areas where action is required to enhance intercultural dialogue to safeguard and develop human rights, democracy and the rule of law. Intercultural education was one of these areas. The White Paper viewed intercultural competence as a crucial capability which needs to be developed by every individual to enable them to participate in intercultural dialogue. However, it also noted that intercultural competence is not acquired automatically, but instead needs to be learned, practised and maintained throughout life. Educators at all levels and types of education play an essential role in facilitating the development of intercultural competence.

Moreover, the report of the Group of Eminent Persons entitled "Living together – Combining diversity and freedom in 21st century Europe" (2011)³ observed that educators and education authorities in all member states should aim to develop intercultural competence as a core element of school curricula, and should aim to extend it beyond formal education to non-formal settings as well. The report also recommended that the Council of Europe should work on a conceptual framework to assist this development. The current document represents a first step towards this goal.

1. Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/Rec(2010)7 and Explanatory Memorandum, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

2. Council of Europe (2010), *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Launched by the Council of Europe Committee of Ministers at their 118th Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008.

3. Council of Europe (2011), "Living together – Combining diversity and freedom in 21st century Europe", Council of Europe Publishing, Strasbourg. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe.

What is this document?

This document discusses the development of intercultural competence through education. It does so by describing in detail the nature of intercultural competence and its components, namely the specific attitudes, knowledge, understanding, skills and actions which together enable individuals to understand themselves and others in a context of diversity, and to interact and communicate with those who are perceived to have different cultural affiliations from their own. This document also offers a rationale for the systematic development of this competence, and describes a range of pedagogical and methodological approaches which are appropriate for its development in different educational contexts.

In doing so, it takes full account of research and achievements in this field, including those of other international organisations, and bases itself on the fundamental principles and values of the Council of Europe.

What is not included in this document

The Group of Eminent Persons' report not only underlined the importance of developing intercultural competence through education, it also emphasised that many individuals are unable to enjoy equality of opportunity and to engage as full democratic participants because they suffer from socio-economic disadvantage and forms of discrimination which exclude them or confine them to the margins of society. While these individuals require intercultural competence to engage in intercultural dialogue, this competence may not always be sufficient to ensure their participation in such dialogue. The report observed that additional actions are required to tackle the broader structural inequalities and lack of access to resources and the public sphere which are experienced by such individuals. These actions are beyond the scope of the current paper. Nevertheless, it is important to acknowledge that intercultural education is one measure among a much wider range of measures which need to be taken by public authorities to ensure that citizens are enabled to live together harmoniously within culturally diverse societies.

To whom is this document addressed?

This document is designed as a support for any person taking responsibility for learning with regard to intercultural competence. This includes, but is in no way limited to, teachers, teacher trainers, parents and guardians, mentors and coaches, textbook authors, curriculum designers and policy makers in the fields of informal, non-formal and formal education.⁴

What can it be used for?

The purpose of the document is to provide orientation, clarification of basic concepts, encouragement to put these into practice, and practical support for the development of intercultural competence in the classroom and other learning contexts. It can also provide the basis for teaching (including classroom management) and school governance.

The document is intended to act as a gateway to, and serve as a reference for, further developments around intercultural competence: for example, policy initiatives for the improvement of mutual understanding, campaigns, and the development of teaching and training resources for different educational contexts and situations and in various languages.

4. For an explanation of the distinctions between informal, non-formal and formal education, see Section 4 of this document.

1. What is intercultural competence?

In order to understand the concept of intercultural competence, it is helpful first to understand a number of related concepts, including the concepts of identity, culture, intercultural encounter and competence.

The term **identity** denotes a person's sense of who they are and the self-descriptions to which they attribute significance and value. Most people use a range of different identities to describe themselves, including both *personal* and *social* identities. Personal identities are those identities that are based on personal attributes (e.g., caring, tolerant, extroverted, etc.), interpersonal relationships and roles (e.g. mother, friend, colleague, etc.) and autobiographical narratives (e.g. born to working-class parents, educated at a state school, etc.). Social identities are instead based on memberships of social groups (e.g. a nation, an ethnic group, a religious group, a gender group, an age or generational group, an occupational group, an educational institution, a hobby club, a sports team, etc.). These multiple identifications with different attributes, relationships, roles, narratives and social groups help people to define their own individuality and to position and orientate themselves in the world relative to other people.

People often draw on different identities in different situations (e.g. husband in the family home, employee in the workplace). However, sometimes people construe themselves much more specifically across a wide range of situations through the *intersections* which are formed by several of their identities (e.g. young caring Muslim male, conscientious working-class liberal teacher).

Cultural identities (the identities which people construct on the basis of their membership of cultural groups) are a particular type of social identity and are central to the concerns of the current document. **Culture** itself is a notoriously difficult term to define. This is because cultural groups are always internally heterogeneous groups that embrace a range of diverse practices and norms that are often contested, change over time and are enacted by individuals in personalised ways.

That said, distinctions can be drawn between the material, social and subjective aspects of culture. Material culture consists of the physical artefacts which are commonly used by the members of a cultural group (e.g. the tools, goods, foods, clothing, etc.); social culture consists of the social institutions of the group

(e.g. the language, religion, laws, rules of social conduct, folklore, cultural icons, etc.); and subjective culture consists of the beliefs, norms, collective memories, attitudes, values, discourses and practices which group members commonly use as a frame of reference for thinking about, making sense of and relating to the world. Culture itself is a composite formed from all three aspects – it consists of a network of material, social and subjective resources. The total set of cultural resources is distributed across the entire group, but each individual member of the group appropriates and uses only a subset of the total set of cultural resources potentially available to them.

Defining culture in this way means that groups of any size may have their own distinctive cultures. This includes nations, ethnic groups, cities, neighbourhoods, work organisations, occupational groups, sexual orientation groups, disability groups, generational groups, families, etc. For this reason, all people belong simultaneously to and identify with many different cultures.

There is usually considerable variability within cultural groups because the material, social and subjective resources which are perceived to be associated with membership of the group are often contested by different individuals and subgroups within it. In addition, even the boundaries of the group itself, and who is perceived to be within the group and who is perceived to be outside the group, may be contested by different group members – cultural boundaries are often very fuzzy.

This internal variability and fuzziness of cultures is, in part, a consequence of the fact that all people belong to multiple cultures but participate in different constellations of cultures, so that the ways in which they relate to any one culture depend, at least in part, on the points of view which are yielded by the other cultures in which they also participate. In other words, it is not only identities that intersect with each another; cultural affiliations also intersect in such a way that each person occupies a unique cultural positioning. In addition, the meanings and feelings which people attach to the particular cultures in which they participate are personalised as a consequence of their own life histories, personal experiences and individual personalities.

Cultural affiliations are fluid and dynamic, with the subjective salience of cultural identities fluctuating as individuals move from one situation to another, with different affiliations – or different clusters of intersecting affiliations – being highlighted depending on the particular social context encountered. Fluctuations in the salience of cultural affiliations are also linked to the changes which occur to

people's interests, needs, goals and expectations as they move across situations and through time.

Furthermore, all cultures are dynamic and constantly change over time as a result of political, economic and historical events and developments, and as a result of interactions with and influences from other cultures. Cultures also change over time because of their members' internal contestation of the meanings, norms, values and practices of the group. If, in the process of contestation, new meanings, values or practices emerge which are sufficiently novel, and then become fashionable or attractive to other people within the group, these novel constructions may in turn contribute to the total pool of cultural resources available to group members and therefore change the culture itself in the process.

The ways in which individuals relate to the cultures to which they are affiliated are complex. Because cultural participation and cultural practices are context-dependent and variable, individuals use the multiple cultural resources which are available to them in a fluid manner to actively construct and negotiate their own meanings and interpretations of the world across the various contexts which they encounter in their everyday lives. However, cultures also constrain and limit the thoughts and actions of individuals. Cultural affiliations influence not only how people perceive themselves and their own identities, but also how they perceive others, other groups and other ways of acting, thinking and feeling, and how they perceive the relationships between groups.

In addition to the cultural identities which people subjectively use to describe themselves, further cultural identities may be ascribed to them by other people. However, these *ascribed identities*, which are often based upon visible characteristics such as ethnicity or gender, may not be identities to which individuals themselves attach any great importance. The inappropriate ascription of identities by others, and the experience of discrepancies between one's own preferred identities and other people's perceptions of the self, have been found to have adverse effects on people's psychological well-being and social adaptation.

In short, all people participate in multiple cultures, and all cultures are internally variable, diverse and heterogeneous. Cultural affiliations are personalised, and people's multiple cultural affiliations interact and intersect with each other. The way people participate in their cultures is often context-dependent and fluid, and all cultures are constantly evolving and changing. Cultural affiliations not only enable but also constrain people's thoughts, feelings and actions. Finally, people's

sense of well-being and social functioning can be adversely affected if others ascribe inappropriate identities to them.

An **intercultural encounter** is an encounter with another person (or group of people) who is perceived to have different cultural affiliations from oneself. Such encounters may take place either face-to-face or virtually through, for example, social or communications media. They may involve people from different countries, people from different regional, linguistic, ethnic or religious backgrounds, or people who differ from each other because of their lifestyle, gender, social class, sexual orientation, age or generation, level of religious observance, etc. *An interpersonal encounter becomes an intercultural encounter when cultural differences are perceived and made salient either by the situation or by the individual's own orientation and attitudes.* Thus, in an intercultural interaction, one does not respond to the other person (or people) on the basis of their own individual personal characteristics – instead, one responds to them on the basis of their affiliation to another culture or set of cultures. In such situations, intercultural competence is required to achieve harmonious interaction and successful dialogue.

There are diverse ways in which the term **competence** is used, including its casual everyday use as a synonym for ability, its more technical use within vocational education and training, and its use to denote the ability to meet complex demands within a given context. For current purposes, competence is understood not merely as a matter of skills which are applied in a given context, but as a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action in any relevant situation. Competence is the capacity to respond successfully to types of situations which present tasks, difficulties or challenges for the individual, either singly or together with others. Intercultural encounters are one such type of situation. Since situations of the same type may vary in a range of different ways, competence is always susceptible to enrichment or further learning through exposure to, and acting in response to, this variation.

Intercultural competence is therefore a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to:

- understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself;
- respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people;
- establish positive and constructive relationships with such people;

- understand oneself and one's own multiple cultural affiliations through encounters with cultural "difference".

Here, the term "respect" means that one has regard for, appreciates and values the other; the term "appropriate" means that all participants in the situation are equally satisfied that the interaction occurs within expected cultural norms; and "effective" means that all involved are able to achieve their objectives in the interaction, at least in part.

Communication and interaction in face-to-face intercultural encounters require individuals to draw upon their plurilingual competence, that is, their repertoire of languages and language varieties acquired in formal education or otherwise.⁵ Intercultural competence therefore involves an awareness of the role of language competences in intercultural encounters. It also involves an awareness that, within intercultural encounters (as in all interactions), participants may have different levels of competence in the language(s) being used, which can create asymmetries or power differentials within the interaction. More generally, how people interpret, and communicate within, intercultural encounters is shaped by the languages and cultures which they bring to those encounters.

An individual's intercultural competence is never complete but can always be enriched still further from continuing experience of different kinds of intercultural encounter.

While the definition of intercultural competence provided above states that such competence involves respecting people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself, it is important to distinguish between respect for people and respect for actions. Human beings and their inalienable human rights, and the dignity and equality of all people, should always be respected, but there are limits to the respect which should be accorded to actions: respect should be withheld from actions which violate the fundamental principles of human rights, democracy and the rule of law. Actions which violate these principles should not be condoned on the grounds of "cultural difference".

5. The term "plurilingual competence" refers to a repertoire of competences in different languages to different levels for use in situations where more than one language is being spoken. Individuals experience the languages not as separate entities but as a composite whole on which to draw according to the demands of the interaction. See: Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 4; and Council of Europe (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, pp. 37-40.

2. The components of intercultural competence

Scholarly research over more than five decades has investigated the nature of intercultural competence, with much of this research producing detailed lists of its components. The following lists of the components of intercultural competence are intended to be indicative rather than exhaustive, and focus primarily on those components which lend themselves to development through education. In reading these lists, readers should keep in mind the description of culture given in the previous section.

The components of intercultural competence may be broken down into attitudes, knowledge and understanding, skills and actions.

The **attitudes** involved include:

- valuing cultural diversity and pluralism of views and practices;
- respecting people who have different cultural affiliations from one's own;
- being open to, curious about and willing to learn from and about people who have different cultural orientations and perspectives from one's own;
- being willing to empathise with people who have different cultural affiliations from one's own;
- being willing to question what is usually taken for granted as 'normal' according to one's previously acquired knowledge and experience;
- being willing to tolerate ambiguity and uncertainty;
- being willing to seek out opportunities to engage and co-operate with individuals who have different cultural orientations and perspectives from one's own.

The **knowledge** and **understanding** which contribute to intercultural competence include:

- understanding the internal diversity and heterogeneity of all cultural groups;
- awareness and understanding of one's own and other people's assumptions, preconceptions, stereotypes, prejudices, and overt and covert discrimination;
- understanding the influence of one's own language and cultural affiliations on one's experience of the world and of other people;
- communicative awareness, including awareness of the fact that other peoples' languages may express shared ideas in a unique way or express unique

ideas difficult to access through one's own language(s), and awareness of the fact that people of other cultural affiliations may follow different verbal and non-verbal communicative conventions which are meaningful from their perspective;

- knowledge of the beliefs, values, practices, discourses and products that may be used by people who have particular cultural orientations;
- understanding of processes of cultural, societal and individual interaction, and of the socially constructed nature of knowledge.

The **skills** involved in intercultural competence include skills such as:

- multiperspectivity – the ability to decentre from one's own perspective and to take other people's perspectives into consideration in addition to one's own.
- skills in discovering information about other cultural affiliations and perspectives;
- skills in interpreting other cultural practices, beliefs and values and relating them to one's own;
- empathy – the ability to understand and respond to other people's thoughts, beliefs, values and feelings;
- cognitive flexibility – the ability to change and adapt one's way of thinking according to the situation or context;
- skills in critically evaluating and making judgments about cultural beliefs, values, practices, discourses and products, including those associated with one's own cultural affiliations, and being able to explain one's views;
- skills in adapting one's behaviour to new cultural environments – for example, avoiding verbal and non-verbal behaviours which may be viewed as impolite by people who have different cultural affiliations from one's own;
- linguistic, sociolinguistic and discourse skills, including skills in managing breakdowns in communication;
- plurilingual skills to meet the communicative demands of an intercultural encounter, such as the use of more than one language or language variety, or drawing on a known language to understand another (intercomprehension);
- the ability to act as a mediator in intercultural exchanges, including skills in translating, interpreting and explaining.

While attitudes, knowledge, understanding and skills are all necessary components of intercultural competence, possessing these components alone is

insufficient for an individual to be credited with intercultural competence: it is also necessary for these components to be *deployed and put into practice through action* during intercultural encounters. People often profess attitudes and often acquire knowledge and skills which they fail to put into practice. For this reason, in order for an individual to be credited with intercultural competence, they must also apply their intercultural attitudes, knowledge, understanding and skills through actions.

Relevant **actions** include:

- seeking opportunities to engage with people who have different cultural orientations and perspectives from one's own;
- interacting and communicating appropriately, effectively and respectfully with people who have different cultural affiliations from one's own;
- co-operating with individuals who have different cultural orientations on shared activities and ventures, discussing differences in views and perspectives, and constructing common views and perspectives;
- challenging attitudes and behaviours (including speech and writing) which contravene human rights, and taking action to defend and protect the dignity and human rights of people regardless of their cultural affiliations.

This last may entail any or all of the following actions:

- intervening and expressing opposition when there are expressions of prejudice or acts of discrimination against individuals or groups;
- challenging cultural stereotypes and prejudices;
- encouraging positive attitudes towards the contributions to society made by individuals irrespective of their cultural affiliations;
- mediating in situations of cultural conflict.

In short, at the level of action, intercultural competence provides a foundation for being a **global citizen**. Intercultural competence has strong active, interactive and participative dimensions, and it requires individuals to develop their capacity to build common projects, to assume shared responsibilities and to create common ground to live together in peace. For this reason, intercultural competence is a core competence which is required for democratic citizenship within a culturally diverse world.

Because intercultural competence involves not only attitudes, knowledge, understanding and skills but also action, equipping learners with intercultural

competence through education empowers learners to take action in the world. Insofar as Education for Democratic Citizenship (EDC) is also concerned with empowering learners “to value diversity and to play an active part in democratic life”,⁶ and Human Rights Education (HRE) is concerned with empowering learners “to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society”,⁷ the development of learners’ intercultural competence forms one of the key objectives for both EDC and HRE. Thus, intercultural education, which has as its own key objective the development and enhancement of learners’ intercultural competence, is closely related to and supportive of both EDC and HRE.

6. Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/Rec(2010)7 and Explanatory Memorandum, Council of Europe Publishing, Strasbourg, p. 7.

7. Ibid.

3. The significance of intercultural competence

Several aspects of intercultural competence warrant further comment. First, intercultural competence does not involve abandoning one's own cultural identifications or affiliations, nor does it require individuals to adopt the cultural practices, beliefs, discourses or values of other cultures. Intercultural competence instead involves being open to, curious about and interested in people who have other cultural affiliations, and the ability to understand and interpret their practices, beliefs, discourses and values. Intercultural competence enables people to interact and co-operate effectively and appropriately in situations where cultural "otherness" and "difference" are salient. It also enables people to act as "mediators" among people of different cultures, and to interpret and explain different perspectives. That said, encounters with people from other cultural orientations can be a source of personal development and enrichment if their perspectives are integrated into one's own sense of self.

Second, because intercultural competence involves learning about and interpreting other people's cultural perspectives and relating them to one's own, interculturally competent individuals are able to use their intercultural encounters to learn about and reflect critically on their own cultural affiliations. Due to the enculturation process in which cultural beliefs, values and practices are acquired particularly during childhood and adolescence, it can be difficult to psychologically decentre from one's own affiliations. Interculturally competent individuals acquire a more critical awareness and understanding of their own cultural positioning, beliefs, discourses and values through comparing and relating them to those of other people. For this reason, intercultural competence not only enhances one's knowledge and understanding of other people; it also enhances self-knowledge and self-understanding.

Third, it is important to emphasise that language has a privileged role within intercultural encounters because it is the most important (although not the only) symbolic system which enables group members to share their cultural perspectives, beliefs and values. When people interacting have similar cultural affiliations, the medium of language itself is not usually a salient problem from the point of view of communicating with each other. However, when people with different languages (or sometimes just different language varieties) interact, language becomes highly salient because they are unable to communicate effectively. Thus,

plurilingual competence and communicative awareness are crucial components of intercultural competence. It is important to acknowledge and understand the relationship between language and culture, and between language competence and intercultural competence. Because there is no simple, one-to-one correspondence between languages, and because languages carry meanings (some of which are unique to particular cultural perspectives), competence in a language is crucial to understanding the cultural perspectives, beliefs and practices to which it is linked. Skills of interacting, as well as other components of intercultural competence, are thus very much dependent on at least one partner in the interaction having competence in the language of the other (or both partners having competence in at least one common language – a *lingua franca*). Where both partners have plurilingual competence which includes the other's language, the interaction will be all the richer and more successful.

Fourth, it is important to acknowledge that intercultural competence alone may not always be sufficient to enable individuals to engage in successful intercultural dialogue. This is because there are often systematic patterns of disadvantage and discrimination, and differentials in the allocation of resources within populations, which effectively disempower many groups of individuals with particular cultural affiliations from participating on an equal footing in such dialogue (irrespective of their levels of intercultural competence). These inequalities and disadvantages are often further compounded by disparities of power and by institutional constraints and biases which lead to the terms of the dialogue being dictated by those occupying positions of privilege. It is for these reasons that the Group of Eminent Persons, report recommends the adoption of “special measures to ensure that members of disadvantaged or marginalised groups enjoy genuine equality of opportunity”.⁸ Thus, in order to achieve harmonious societies in which all are able to participate fully in intercultural dialogue, the development of intercultural competence through education needs to be implemented in conjunction with and alongside measures to tackle inequalities and structural disadvantages, including giving special assistance to those with socio-economic disadvantages, taking action to counter discrimination, and remedying educational disadvantages.

Finally, there is now a considerable body of research into intercultural competence. Significantly for present purposes, this research has shown that intercultural competence may not be acquired spontaneously by individuals, and it

8. Council of Europe (2011), “Living together – Combining diversity and freedom in 21st century Europe”, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, p. 6.

may not be acquired simply through exposure to and encounters with people with other cultural affiliations if the contact takes place under unsuitable conditions. However, intercultural competence can be enhanced through a range of intercultural experiences, for example by participating in intercultural events that have been organised in an appropriate manner and by attending educational institutions which have a non-discriminatory environment. It has also been found that intercultural competence can be enhanced through intercultural education and training. Moreover, the research indicates that intercultural competence is a lifelong developmental process, and that there is no point at which someone achieves full intercultural competence.

4. How to develop intercultural competence through education

Intercultural education refers to a *pedagogy* – aims, content, learning processes, teaching methods, syllabus and materials, and assessment – of which one purpose is to develop intercultural competence in learners of all ages in all types of education as a foundation for dialogue and living together.

Intercultural competence can be developed in different ways through different types of education. Three types of education exist and for the purposes of this paper are defined following the Council of Europe (2010) Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education:⁹

1. *Informal education* means the lifelong process whereby every individual acquires attitudes, skills and knowledge from the educational influences and resources in his or her own environment and from daily experience and conversation (family, peer group, neighbours, encounters, library, mass media, work, play, etc.).

In informal education – for example, what is learnt from parents, carers, peers, journalists and others in one’s social environment – intercultural competence is acquired with differing degrees of deliberate activity on the part of parents, carers, peers, journalists and others. Parents, for example, may have a *pedagogical approach* to developing intercultural competence which is more or less conscious and deliberate, or they may bring up their children with no deliberate intercultural purpose at all.

2. *Non-formal education* means any planned programme of education designed to improve a range of skills and competences outside the formal educational setting, and throughout lifelong learning.

In non-formal education – as provided by, for example, local communities, NGOs, youth work, adult education and social work – intercultural competence is a *pedagogical goal* pursued through deliberate inclusion of specific activities for learning.

9. Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/Rec(2010)7 and Explanatory Memorandum, Council of Europe Publishing, Strasbourg. The definitions appear on pp. 7-8.

3. *Formal education* means the structured education and training system that runs from pre-primary and primary through secondary school and on to higher education. It takes place, as a rule, at general or vocational educational institutions and usually leads to certification.

In formal education, the “*pedagogy of intercultural competence*” involves the planned inclusion of learning outcomes defined in terms of the components of intercultural competence. In formal education, with its high degree of planning, responsibility for developing intercultural competence in learners reaches across the explicit and the “hidden” curriculum, and is shared by all teachers, albeit to differing degrees.

Each type of education involves a relationship between a facilitator of learning and learners. In informal learning that may be a combination of parents and children, or of adults learning together and from each other (for example, politicians, artists, media professionals, religious, spiritual or community leaders, work colleagues or fellow students); in non-formal education there may be a mix of youth workers and young people, or trainers and adults; in formal education there are teachers/lecturers and pupils/students.

Facilitators usually have intentions or purposes throughout their interaction with those in their charge. For instance, teachers, youth workers and adult education tutors are trained to plan and design their lessons and activities, and do so in a conscious way. On the other hand, parents may sometimes consciously plan activities for their children, or they may follow advice from books, imitate their own parents, adopt what is customary in their community or follow practices they see on television, doing so intuitively. In informal learning, where people are constantly learning from each other, they can have the intention, more or less conscious, of influencing others. However, informal learning can also sometimes take place through observation and imitation, without any intention to influence by the person whose actions are imitated by the learner.

Principles of planning

Planning and pursuing the development of intercultural competence amongst learners is thus important for all facilitators of learning. Some will do so deliberately as a professional task, like teachers, youth workers or social workers, for example; others will do so less deliberately, as an inherent aspect of their roles

as parents, employers, politicians, etc.; and yet others will do so often without any conscious planning or awareness of what they teach by what they do or say.

In most cases there are some principles of planning which are related to the different components of intercultural competence described earlier. Facilitators need to include experience, comparison, analysis, reflection and action in their planning.

– *Experience*. The best way to develop attitudes of respect, curiosity and openness, and to acquire knowledge of other cultural orientations and affiliations, is by directly experiencing how people act, interact and communicate – from their perspective. Facilitators may well provide opportunities for learning through experience, which can be either real or imagined; learners are able to gain experiences through, for example, games, activities, traditional media and social media, face-to-face interaction with others or through correspondence. Parents may select books for their children or travel with them to other neighbourhoods, regions and countries; youth workers may organise training events and international meetings for young people; or history teachers may plan dramatic reconstructions or activities that aim to develop multiperspectivity. All of these examples can provide opportunities for challenging one's assumptions through *comparison* and *analysis*.

– *Comparison*. In order to encourage understanding and respect for people who are perceived to have different cultural affiliations from themselves, learners can benefit from exposure to “difference”. Learners often compare what is unfamiliar with what is familiar and evaluate the unfamiliar as “bizarre”, as “worse” and even as “uncivilised”. Facilitators need to be aware of this kind of comparison of value and replace it with comparison for understanding, which involves seeing similarities and differences in a non-judgmental manner and taking the perspective of the other in order to see ourselves as others see us. In other words, learners can be encouraged to develop an understanding of how what is normal for them can be regarded as bizarre or uncivilised from someone else's perspective and vice versa, and that both are simply different in some aspects and alike in other aspects. Learners thus reflect on and are engaged in a conscious comparison of their own values and attitudes with different ones, in order to better realise how they construct the other.

– *Analysis*. Behind similarities and differences, there are explanations for the practices, the values and the beliefs which many people of a particular cultural affiliation may share. Facilitators can support their learners in the analysis of what may lie beneath what they can see others doing and saying. This can be achieved, for example, by careful discussion and analysis, through inquiry-based methods,

of written or audio/video sources. The analysis can then be reflected back on the learners so that they may question their own practices, values and beliefs.

– *Reflection.* Comparison, analysis and experience need to be accompanied by time and space for reflection and the development of critical awareness and understanding. Facilitators, especially in non-formal and formal education, need to ensure that such time and space is provided in a deliberate and planned way. For example, teachers may ask students to discuss their experiences, encourage students to keep a logbook to keep track of their learning, and write, draw, share or otherwise respond to what they have learnt; parents may also sit quietly with their children to talk about an experience.

– *Action.* Reflection can and should be the basis for taking action, for engagement with others through intercultural dialogue and for becoming involved in co-operative activities with people who have different cultural affiliations. Facilitators may take the responsibility of encouraging and even managing co-operative action, for example in making improvements in the social and physical environment (through “whole school” approaches or school partnerships) and should emphasise that all action should be responsible and respectful.

Methods of learning and teaching

Experience, comparison, analysis, reflection and *co-operative action*, as briefly outlined above, are most effectively implemented in non-formal and formal education if teaching and learning *methods* are in line with the educational aim of developing intercultural competence in any subject matter. There is much research indicating that learners learn better in contexts where lecturing from the front and transmitting information is minimal, and where pedagogical approaches, methods and techniques that encourage learners to become actively involved in discovery, challenge, reflection and co-operation are used instead. The most effective learning activities engage learners as whole persons and address their intellectual, emotional and physical potential. This also applies to the development of intercultural competence. Co-operative learning embodies principles which are central to intercultural competence: learners work together to achieve a common goal in a respectful, appropriate and effective way, using their plurilingual competence.

Facilitators who aim to develop intercultural competence are encouraged not only to activate learners’ intellectual understandings but also to address their

emotional stances and support new action and participation. “Learning by doing” approaches, acknowledging and drawing upon learners’ previous experiences and promoting community outreach and partnerships are just a few examples of practices which are best suited to develop learners’ autonomy and responsibility in the matter of intercultural competence.

Implementation

The implementation of learning activities takes place in varying degrees of formality in the three kinds of education. The following paragraphs describe how intercultural competence can be implemented in different learning contexts, and link the descriptions to the concepts and components of intercultural competence developed earlier in this document.

a. Informal education

Informal education works through conversation and the exploration and enlargement of experience: with friends, with parents, with colleagues and also within the actions we undertake alone for ourselves. It is characterised by spontaneity and unpredictability, and can take place in any context.

Those responsible for the upbringing of young people may plan their approach in intuitive or conscious ways. They may, for example, feel they need to break with traditional ways of dressing children – choice of colours for clothing for example – in order to challenge the boundaries of gender. Parents and others may buy toys for boys which are typically offered to girls and vice versa. They may decide against the acquisition of some games which encourage attitudes of which they disapprove and they may decide to take their children to places where they can encounter people from a variety of backgrounds. This begins very early in the lives of children. A parent or carer who develops no specific approach to education for intercultural competence is in fact educating by default and thus is communicating, in a non-conscious way, values which may be the antithesis of intercultural education. On the other hand, informal learning continues throughout life (lifelong learning) and adults are more likely to take responsibility for their own learning by seeking new experiences and interactions with people. The new experiences are focused on interactions with people of other cultural affiliations, on action, reflection and development of

new skills and attitudes, and on a continuous enrichment of their intercultural competence.

b. Non-formal education

The inclusion of the values of intercultural education and its implementation in order to develop intercultural competence should lead to non-formal education activities which focus on the *attitudes, knowledge and understanding, skills and actions* described earlier. The planning of non-formal education – in youth work or adult education for example – is governed by pedagogical traditions which are both general (such as those found in statements made by politicians and others about the political, social, religious, philosophical or other purposes of education) and specific (e.g. the formulations of the aims of youth work or the specific purposes of teaching history in adult education). In many non-formal education situations, the ideals complement and sometimes challenge the established policy aims laid down by those responsible for the education and upbringing of young people or for the personal and professional development of groups of parents, NGOs, a national government or a corporate institution. Non-formal education is often rooted in partnerships and community action. For example, a football club may organise events for their supporters in preparation for a game in another country; an employer may offer meetings or a formal course when there are new employees from other cultural affiliations – for example, from other countries or other religions – as a consequence of a merger; and a school might offer preparation for parents whose children are to be involved in an exchange visit with children from another country.

c. Formal education

Teachers in formal education, whatever the age of their learners and whatever the subject they teach, have a general responsibility for implementing intercultural education. In formal education, implementation means the teaching of planned lessons, lectures, workshops, etc. In many countries this is controlled through the *official curriculum* and systems of *inspection* of educational institutions by external bodies such as a national inspectorate or a professional body responsible for certification and public recognition of schools, higher education institutions and similar establishments. Furthermore, in some contexts existing *textbooks* and *teaching materials* wield substantial influence on choosing and planning learning activities.

For intercultural competence to be developed, therefore, teacher education, inspection, control and textbook authoring could include criteria derived from the principles of intercultural education and the definition of intercultural competence outlined earlier in this document.

In some educational systems, teachers are supported or facilitated by clear policies and official curriculum intent and content on intercultural education. In other situations, although intercultural education is adopted at the official curriculum discourse level, it is not supported by other practices. And there are further contexts in which there is no official or unofficial support and any pursuit of intercultural education depends largely on the teacher.

For some teachers, intercultural education and competence are obviously central to their concerns and planning because they teach about the social world and/or the world of the individual human being. For others, intercultural education and competence appear distant from their focus since they teach about the natural world.

In the first group, those teachers who deal with matters of language and communication within and between groups of people are particularly responsible for intercultural competence. These can include teachers of national languages (and literatures), teachers of other languages and teachers of media studies, among others. Teachers of social sciences such as history, geography, civics, sociology and psychology should also take responsibility for developing the *attitudes, knowledge and understanding, skills and actions* which are elements of intercultural competence. Teachers in the humanities may also contribute substantially; for example, in the teaching of literature, including literature in translation, there is much potential for developing the fundamental attitudes of intercultural competence and the abilities to compare, reflect on and question what is taken for granted.

For teachers in the physical and life sciences, the skills and the attitudes of openness and curiosity (the ability to see phenomena from multiple perspectives when observing and analysing the natural world) are also related to the components of intercultural competence. In addition, learners' intercultural competence can be developed by the way conflicting views (for example about the nature and origins of the natural world) and the rejection of new insights (often involving the persecution of scholars) are handled in a physics, chemistry or biology class, as well as by the way the learning process is organised by the teacher.

Evaluation and assessment

The planning and implementation of activities to develop intercultural competence in each kind of education is usually accompanied by *evaluation* and, in formal education especially, *assessment*.

The distinction between evaluation and assessment is important. For the purposes of this document, they are defined as follows.

- *Evaluation* is the observation and measurement of the effectiveness of a lesson, course or programme of study whose aim includes the development of learners' intercultural competence.
- *Assessment* is the measurement or systematic description of a learner's degree of proficiency in intercultural competence.

In all types of education, *evaluation* should include measurement of the effectiveness of the development of intercultural competence through planned activities. There are many tests of intercultural competence and these can be used by institutions for both formative and summative evaluation purposes, for example for self-evaluation by institutions or in international comparisons by external bodies, respectively.

In both formal and non-formal education, it is possible to use different approaches to the evaluation of teaching and learning and to use methods of various kinds to measure or describe the degree of effectiveness of an activity or programme. In informal education, the *Autobiography of intercultural encounters*¹⁰ can be recommended for use, for example by parents and guardians with children from early childhood onwards or by young people and adults.

Assessment in general is often associated with tests, but there are many additional kinds of instrument to use in assessment – for example, portfolios and learner-diaries – and assessment can be carried out by teachers, or by learners themselves and their peers, through self-assessment or peer-assessment. Here too there is a role for the *Autobiography of intercultural encounters*.

Since an individual's intercultural competence can always be further enriched by experience of varieties of intercultural encounters, their proficiency cannot be assessed in terms of progress towards a finite goal. It is their proficiency – the

10. Council of Europe (2009), *Autobiography of intercultural encounters*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

extent to which they are able to respond appropriately, effectively and respectfully – in an intercultural situation which has to be measured or described. In addition, since intercultural competence is a combination of *attitudes, knowledge* and *understanding, skills* and *actions*, assessment needs to include both analytical measurement/description – involving multiple measures – and holistic and reliable judgments of individuals' performance, either singly or together with others.

External assessment of learners' degrees of intercultural competence carried out for educational purposes, including examinations and certification, has not yet been developed to any substantial extent. There are many instruments for measuring individuals' mastery of the various components of intercultural competence, and these can be used for research purposes and for evaluation. They are not, however, suitable for educational assessment and certification through examinations.

There is a need then for research and development in educational assessment which can be used in examinations and related types of assessment since the "backwash effect" of examinations on teaching is crucial in ensuring that learners and teachers pay serious attention to intercultural competence and include it in a systematic way in their planning and implementation of the curriculum, and in their feedback to learners.

5. Approaches and activities that help to develop intercultural competence

This section starts with a short introduction to a variety of approaches to the teaching and learning process that have proved to be conducive to the development of intercultural competence. It then provides short descriptions of a few activity types that can be adapted by education professionals to help the development of the components of intercultural competence in their own contexts. Most of these activities can be used in both non-formal and formal educational settings and some of the ideas can also be adapted to informal learning contexts. Suggestions are also included for teachers of mathematics and natural sciences for whom the development of intercultural competence may seem less obvious, as this development can be pursued by all educators across the curriculum. Components of intercultural competence that the activities develop are highlighted in the descriptions for the sake of clarity and easier orientation. At the end of this section, a sample activity is described in detail to help readers follow the procedure and understand the aims of the activity and how its processes and expected learning outcomes support the development of some of the components of intercultural competence described in section 2 of this document.

Pedagogical approaches

As described in the previous section, research has shown that teaching can be significantly more effective when lecturing, or transmitting knowledge to passive receivers, is reduced to a minimum. Where real changes in *attitudes*, *knowledge* and *understanding*, *skills* and *action* are desired, lecturing does not have much of an effect. For instance, lecturing about democracy, respect and the importance of intercultural competence will not be credible and is not likely to have an impact if teachers do not apply and model the same principles in their communication and general approach to the teaching and learning process. On the other hand, **experiential learning** or “learning by doing” involving experience, comparison, analysis, reflection and co-operative action are most effective in non-formal and formal education if these teaching and learning methods are supported by the official national and local curriculum and education authorities.

In the last two or three decades there has been a change of focus in education as competence development gains ground. Many innovative teaching techniques and work forms are now increasingly widespread with the aim of facilitating the learning process in both non-formal and formal education. **Project work**, for example, has become very popular in the teaching of many subjects in schools. It involves topic- or theme-based tasks suitable for various levels and ages, in which goals and content are negotiated by all participants, and learners create their own learning materials that they present and evaluate together. Naturally, with such new work forms and new approaches to the learning process, teachers' and learners' roles have also changed.

When pedagogical approaches, methods and techniques that encourage learners to become actively involved in experience, discovery, challenge, analysis, comparison, reflection and co-operation are implemented, learning activities tend to be very effective as they engage learners as whole persons and address their intellectual, emotional and physical potential. One such specific approach to learning and teaching that has proved to promote the development of intercultural competence regardless of the subject matter is co-operative learning. **Co-operative learning** refers to the way the learning process is organised and it does not only mean that learners often collaborate in groups in non-formal or formal classroom settings. Co-operative learning is a specific kind of collaborative learning in which students or participants do not simply work on unstructured tasks in pairs or small groups but work together on activities that have specific co-operative principles built into the very structure of the tasks.

In co-operative learning, pupils, students or participants are individually responsible and accountable for their learning, and the work of the group as a whole is also assessed. The smaller the group, the more likely it is that all members will contribute, which ensures personally inclusive interaction. Co-operative groups work face-to-face or online and this teamwork ensures that there is constructive and encouraging interdependence among the group members leading to improved social skills and conflict-resolution strategies, and a gradual decrease in labelling and exclusion of individual members. In this pool of attitudes, knowledge and skills, every member brings their strengths to the work but also acquires new knowledge and develops regardless of whether the subject matter is linked to the humanities and social sciences or to mathematics and the natural sciences.

In order to create an environment in which co-operative learning can take place, learners need to feel safe and comfortable, and the task and its goals

must be clearly set for them to feel appropriately challenged and to work together efficiently. Learners participating in co-operative tasks soon realise that in order to be efficient, they need to be respectful, attentive, honest and empathic. When co-operative groups are guided by clear goals and the task requires positive interdependence, group members engage in numerous activities that improve their understanding of equal access and participation as well as the topics explored.

Co-operative learning applies some of the principles of constructivism and lends itself well to an inquiry-based approach. Since co-operative techniques revolve around small group work, they can be used to complement almost any other educational strategy, approach or teaching method, and, as described above, they develop many of the components of intercultural competence regardless of the subject matter in which they are implemented.

What follows is a brief description of activity types which are suggested as being conducive to the development of intercultural competence through education.

Activity types

1. Activities emphasising multiple perspectives

Activities to raise awareness of different perspectives will develop learners' *skills of observation, interpretation* and *decentring* as well as their *openness* and *non-judgmental thinking*. These activities may take the form of a verbal description or visual recording of an event, action or phenomenon that can be supplemented by or juxtaposed to descriptions or visuals of the same event, behaviour or phenomenon provided by others who see these from different perspectives. For example, it is interesting to read, compare, analyse, discuss and perhaps even act out three different accounts of the same day's events in a school or summer camp written in a diary form by three children coming from very different backgrounds with different values, norms, skills and knowledge and perhaps with different languages. The debriefing of the activity is important to reflect and conceptualise the experience and to show how the genre and the language used affect the understanding of the experience. Facilitators need to discuss with the members of the class or group why people tend to see the same phenomena, events or actions differently and what happens if

we misjudge people on the basis of first impressions and widespread but often misguided assumptions.

Such activities that analyse multiple perspectives can be used in non-formal or formal educational settings to develop intercultural competence. For example, historical events are often described differently by two historians living in different parts of the world and writing in different languages. In the same way as portraits of the same person are painted differently by two artists, drawings of a classroom sketched by people sitting in different corners of the same classroom will also be different. World maps based on projections not usually encountered, or using maps upside down, may stimulate discussion on points of view that are frequent or dominant, and others that are less customary. The same is true for descriptions of natural phenomena that are often presented in natural science classes. While variations on this activity develop participants' observation and communication skills, they also promote analysis from multiple perspectives, enhance empathy and non-judgmental attitudes, and highlight the misleading nature of first impressions and stereotypes. Comparing perspectives can also be used in the treatment of real conflicts among the members of any group or class, or even within a family, to develop the same skills and attitudes while solving the involved persons' own conflicts or problems.

Multiperspectivity can also be enhanced through storytelling and the construction of narratives by learners. The narration of stories, which could be real or fictional, involves the ability to narrate whilst taking the perspective of specific people involved and distinguishing these from one's own perspective. Such narrations help participants to decentre from their own values, norms and beliefs, and from what is normally taken for granted, and the explanation of matters that would otherwise be omitted. This process may be fuelled by an audience's questions in informal settings, but it can also be designed as such in non-formal and formal education. Stories in the latter settings could be purposely drawn from the learners' own biographies, which can also be pulled together (e.g. through "American quilt" or puzzle activities where each biography forms a piece of the puzzle) to exemplify the group's diversity and to facilitate learners in exploring each other as complex individuals beyond over-simplified identities and labels which constrain members' understanding of each other. Finally, beyond the discussion of each individual biography or story, the compilation of all of them creates yet another level of rich pedagogical material which can be further analysed, discussed and reflected upon in relation to, for example, the kinds of diversity encountered in the group, whether or

how it is related to the broader social context, or the kinds of socio-historical influences that brought it about.

2. Role plays, simulations and drama

Role play, simulation and drama activities in foreign, second or native language and literature classes or in non-formal educational settings can help develop learners' intercultural competence. For example, teachers or facilitators can give out role cards according to which learners have to act completely differently from their usual ways, norms and standards. In addition, they have to solve a problem, carry out a task or discuss an issue in groups following the norms of their assigned "new identity".

The benefits of role plays, simulations and drama for the development of intercultural competence are numerous. Learners experience what it is like to be different, to be looked on strangely, to be criticised or even excluded. They can also discover that, although people may show differences in every aspect from eye contact through language use to basic norms, beliefs and values, these differences do not make them less valuable as human beings. The debriefing discussion with the class or group is very important after each role play or simulation to raise awareness of what happened during the game. Eliciting from the students or participants what they have discovered while playing – what was easy, difficult, strange or life-like, how they were able to imagine the norms of their assigned "new identity" and whether their character was genuine or stereotypical – will help them reflect on the experience. As a result, such activities can help to develop attitudes of openness, curiosity and respect, as well as a willingness to empathise and suspend judgment. Students are also encouraged to develop skills of observation and interpretation, skills for learning about one's own culture and discovering others, as well as skills of adapting and empathy.

Care has to be taken that such activities do not lead to over-generalisations about other groups of people, and that they do not reinforce stereotypes instead of challenging them. When stereotypes surface in the discussions, either about the self or about the other, the teacher or facilitator can seize such opportunities to discuss these and support learners in reflecting about how stereotypes are created, why they are sustained, how they can be as harmful as helpful and how they need to be challenged. When appropriately implemented, such role plays, simulations and drama also raise awareness of and build knowledge

about similarities and differences, assumptions and prejudices, and verbal and non-verbal communicative conventions.

3. Theatre, poetry and creative writing

Another group of activities that helps to develop intercultural competence is theatre, poetry and creative writing. When we watch or read plays in our spare time because someone in the family or among our friends or colleagues recommended them, we learn about other people of diverse cultural affiliations with a variety of perspectives. Reading plays in literature or foreign language classes helps students learn from and through theatre in many different ways. Staging theatrical works takes this learning even further as acting out enables people to explore and reflect on experiences that they would probably never encounter otherwise.

Many short stories and poems also lend themselves well to the development of intercultural competence. They can be read, enjoyed, discussed, illustrated with drawings, retold or even – with a little bit of imagination and creative writing skills – rewritten from the learners' own perspectives.

These learning activities based on literature, obviously appropriate for the language or literature class but also adaptable to other subject matter, allow learners to gain knowledge about people they have never met and to learn about lives they have never imagined. These processes can help learners to develop a willingness to question what is usually taken for granted in their own environment and to challenge their stereotypes of other people. Depending on the content or message of the poem, short story or play that teachers and facilitators select for use, these activities may even help learners understand how society and individuals can protect the dignity and human rights of people regardless of their cultural affiliations.

4. Ethnographic tasks

Ethnographic tasks involve learners in going outside to explore life in the real world in order to bring back experience and knowledge that they can compare, analyse and reflect on – a process which can also promote self-discovery and self-reflection. Learners in a class or participants in non-formal training sessions can be assisted in compiling an observation grid to explore how people greet each other, how long they wait in certain situations, what verbal

and non-verbal means they use to express respect, gratitude, anger or any other emotions. Another task could be for them to interview people to find out how people in a certain neighbourhood live, think or relate to specific questions. The results can again be presented, compared and analysed in the classroom or training room in order to develop some of the attitudes, knowledge or skills required for intercultural competence. These reflective discussions about the learners' ethnographic experiences will help them think about their reactions to what they observed, especially their interpretations of why they reacted in certain ways and not others to what they had experienced during 'field work'.

Parents can also make conscious decisions to organise outings for their children where they can observe and learn about the norms, behaviour or social practices of people with different cultural affiliations and belonging to different ethnic, religious or socio-economic groups. These opportunities can be used to compare and raise awareness of their own norms and practices.

A related but distinct methodology within ethnographic approaches is oral history. In non-formal and formal educational settings, oral history can be an approach mobilised by facilitators, trainers or teachers for engaging learners with the past through the use of interviews with people as "living sources", and through the process of developing social science research ethics towards others and their views of the past. As interviews need to be conducted with sensitivity, patience and as little influence on the interviewee as possible, learners acquire experience of active listening, respecting other views or accounts and allowing, indeed facilitating, these to be voiced even if they do not fully agree with them. *Multiperspectivity* is also practised here, since a grandfather's memories from school may be quite different from those of a grandmother, for example.

Witnessing oral history may also be relevant in informal education when, for example, grandparents narrate stories of their childhood to grandchildren. Younger generations are often surprised at the differences between how they are growing up, playing and attending school and how these activities were experienced by parents and grandparents. They may also be surprised when grandparents relate how they challenged the cultural norms of the time through their own life choices, despite the fact that these norms were broader then. Although such conversations may often happen in an incidental manner, they provide opportunities for learners to explore how their own culture is in constant change over time, and how cultures are often challenged from within.

5. Use of films and texts

Watching films or reading various types of text are activities often encountered in informal education as leisure activities amongst adults, youth, children and families. Depending on the choice of film or text and the kind of interaction which takes place before, during and after viewing or reading, such experiences can potentially enhance intercultural competence by parents or carers. Films and texts in general can be a key to self-reflection and to openness to explore other places as well as conflicts and tensions related to diversity, either in the past or present, in contexts which may never be physically accessible to learners.

With regard to films and texts, in non-formal and formal educational settings, facilitators or teachers may purposely select films, film scenes or extracts from written sources to discuss where diversity becomes crucial, either by asking learners to discuss their view of the events or to take the perspective of and empathise with the people involved in a given scene or passage. These discussions may focus especially on why they think these people talk to each other but fail to really communicate, whether intercultural competence is manifested and whether and why cultural diversity fuels tension and conflict in the selected extracts. At a more advanced level, learners may engage in activities which require them to take the perspective of the director, screenplay writer, or author to discuss their possible intentions or message with the given film or text, and its potential use or misuse by groups either advocating or discouraging the need for intercultural communication. Such activities raise learners' *awareness of multiple perspectives* and develop their *critical thinking*, since films and texts are created by directors and writers to be consumed in certain ways by the audience, and it is the latter's responsibility to critically deconstruct, rather than passively consume any moving image or written text.

6. Image-making/still images in class

This type of activity is more appropriate for non-formal and formal educational settings. Facilitators or teachers encourage learners to use their bodies and each other to make a still image involving a number of people. This image may be an effort to re-create a group of people they have seen or create a new or imaginary person or group of people. As they need to collaborate to complete such a task (differing levels of difficulty could involve engaging in the task without talking

and only using non-verbal communication, or re-creating an image which is no longer present for them to refer to), they need to communicate appropriately and efficiently. Furthermore, if the image to be re-created relates to aspects of cultures, then the learners need substantial knowledge to take postures or to use non-verbal language in culturally appropriate ways to the time, setting and context of the event re-created. In addition, the still image may become a moving and talking image, thus encouraging learners to move and speak in ways fitting to the event. Alternatively, the rest of the group or class may take pictures or videos of the still or moving image and create speech bubbles and dialogues to be enacted, which would again require and develop intercultural competence, as the content and style of these conversations would need to be appropriate, possibly using a different language from the one usually used in class. Advanced and more complex image-making may easily lead into drama or role-play activities as described above.

Such types of activity provide opportunities for learners to develop attitudes of openness and curiosity to learn about other people, skills for changing or adapting one's way of thinking according to the situation or context, and awareness and understanding of one's own and other people's assumptions, preconceptions, stereotypes, and prejudices, in addition to raising *communicative awareness*.

7. Social media and other online tools

Encountering others online inherently carries elements of intercultural communication. The Internet enables the exchange of views and opinions between large and diverse groups of people that would otherwise hardly cross paths and interact. Within this context, the spread of social media both reflects and encourages people's need to interact: the Internet is an important space for informal education for young people as well as adults who become users and producers of content. Despite the possible negative influences and the inherent risks, using social media and other online tools can also develop intercultural competence.

Along with teleconferencing and online video conferences, social media (platforms, chat rooms, public forums, among other things) represent powerful tools for facilitators and teachers to develop intercultural competence in any learning context. As issues of class, religion, ethnicity, gender or sexual orientation often become salient in these interactions, intercultural communication in these contexts implies both cultural awareness and

sensitivity, so that the views, opinions and comments exchanged are respectful even if they reflect disagreements. Willingness to engage with “otherness” and to experience intercultural encounters may be encouraged through the use of these media. Learners of any subject sharing a lingua franca or groups (classes) of foreign language learners can be involved from all over the world in online web collaboration projects lasting from a few sessions to several months. In such web collaboration projects, learners present themselves, interview each other, discuss issues and complete tasks designed and prepared by their teachers or moderators prior to the start of the project. For many, this experience may be the first in encountering people from completely different cultural affiliations.

When carefully moderated, online social networks may also contribute to the development of intercultural competence when they are centred around topics, issues or themes which are directly relevant to intercultural competence, global citizenship or barriers to intercultural dialogue, such as conflict resolution, peace, local and international conflicts. For example, discussing a variety of factors in the generation and resolution of conflict not only requires intercultural competence but also develops it further.

Online communication also develops *communicative awareness* and *awareness of one's own voice*. Learners gain knowledge and understanding of how they and other people convey a message, directly and implicitly (between the lines), and realise how paralinguistic features permeate communication in both face-to-face and online settings.

The development of intercultural competence may also occur through the sheer diversity of resources, materials and opinions made available online, although guided use in informal, non-formal and formal educational settings can ensure that users engage in activities that require them to understand and interpret information sources. Finally, the current growth of online communities of practice (gathering professionals and activists in collaborative knowledge construction) will potentially increase the exchange of ideas and creativity around the question of how education can contribute to the development of intercultural awareness and intercultural competence.

Though the whole range of these experiences can be useful, facilitating and guiding participants' reflection upon these experiences is of key importance. Incidents of mis- or difficult communication can be seen as pedagogical challenges for further improvement, rather than be conceptualised as problems or

obstacles. Discussions over what went wrong, what intended or unintended messages were harmful to the communication and how future communication can be more interculturally sensitive will entail more appropriate engagement in such encounters in the future.

When appropriately accompanied and moderated, these online activities through social media allow learners to develop attitudes that help them deal with their emotions when faced with ambiguity and uncertainty. The activities may also enhance their propensity to co-operate with individuals from other cultural affiliations, help them gain skills for listening to people in order to understand their meanings and intentions, and develop communicative awareness, including awareness of the fact that other peoples' languages may express shared ideas in a unique way or may express unique ideas that seem difficult to access through one's own language(s).

A sample activity described in detail

This section provides a concrete example of how a planned learning activity can develop intercultural competence. The activity is described for a group of 20 learners (trainees, students or pupils). It can be used as an introductory activity to give learners the opportunity to start reflecting on issues of intercultural communication. The boxes within the description contain information about the teaching and learning process for facilitators of learning.

Pestalozzi training resource: the neighbourhood yard

Aim

The aim of the activity is to raise learners' awareness of the psychosocial dynamics of inclusion/exclusion, co-operation/competition, discrimination and prejudice. It may be exploited to develop learners' reflection on their own attitudes, beliefs and values, and to help them gain new skills and develop their knowledge of important concepts related to intercultural competence such as identity, discrimination, otherness, empathy, diversity, co-operation and interdependence.

Resources

- A large uncluttered space, stickers of four colours

Time

- Activity 15 minutes; debriefing 30 minutes

Procedure

1. In this activity, learners are asked to form a circle. The facilitator gives them the following instructions:

"We are going to start an activity. In this activity you are not allowed to talk at all.

"First I will ask you to close your eyes and then shortly after you will be able to open them again. But you still must not speak. It is very important that you never speak throughout this exercise. Now, please close your eyes."

2. The facilitator then silently sticks small coloured stickers on participants' foreheads. For example, with a group of 20 participants, the distribution may be the following:

- Majority = blue stickers on 8 participants' forehead
- Second majority = green stickers on 6 participants' forehead
- First minority = yellow stickers on 3 participants' forehead
- Second minority = red stickers on 2 participants' forehead
- One participant remains without a sticker

The number of stickers of each colour is meant to model social inequalities. Very quickly, participants in the majority group are likely to feel more confident than others and will tend to become leaders in the task.

3. The facilitator gives the following instruction to the group:

"When I say so you will open your eyes but you will not be able to talk. Your task will be to group yourselves (the facilitator says this clearly, twice). Now you may open your eyes ... and group."

The formulation of the question is important. Although participants are not told to group by colour, that is what they are most likely to do as the facilitator has not given any instruction or any criteria for grouping. Because of people's habit of classifying things in the surrounding environment, the group will separate into subgroups of blues, greens, yellows and reds, and leave the participant without a sticker all alone and isolated.

Approaches and activities that help to develop intercultural competence

4. The group works for as long as it is comfortable, while the facilitator observes the participants' behaviours and attitudes and makes notes to use during the debriefing of the activity.

As participants (adults, children, young people, politicians, etc.) do the exercise, they realise that because they don't know what is on their forehead, they need to rely on each other to complete the task. Only the others can see what colour they belong to and they cannot talk to each other to communicate. It will take about 10 to 15 minutes for the group to sort this difficulty out. It takes trust, co-operation and creativity to complete the assigned task. It is a very powerful exercise and the debriefing part always brings in a lot of material for reflection.

5. Participants can remain where they are after the silent grouping activity, but of course they can now speak. The facilitator will introduce some prompts for the debriefing session:

"How did you feel when you had your eyes closed?"

Participants can reflect on their experience during the activity: not being able to use language to communicate, standing without seeing others. In many instances, a discussion about living with disabilities and how it must feel to be in such situations in real life will emerge. Some feel this part of the activity to be threatening and express uneasiness.

"What was your first reaction when you opened your eyes?"

Discussing our feelings is an important component of intercultural competence development and learning. Many feelings might be expressed at this point: the feeling of loneliness, of being lost or even opposite emotions – how we feel when we become aware of being perceived and evaluated on the basis of criteria that are unknown to us. As participants express themselves, the facilitator can introduce certain concepts such as identity, discrimination or the notion of otherness and perception of self by the other.

"How did it feel not to be able to talk?"

The group will reflect on parallels with real-life situations. Often the conversation will lead the group to discuss the feeling of powerlessness in situations where one cannot make oneself understood, or to discuss language barriers and non-verbal language.

“What strategies did you think of to do the task?”

By discussing the instructions and how they were understood, participants will gradually realise what types of behaviour they displayed in the group. Participants need to understand during the debriefing discussions that they could have chosen alternative grouping methods and that nothing in the instructions given by the facilitator should have led them to segregate and form red, blue, green and yellow groups: they could have formed as many sub-groups as possible composed of all the available colours (a rainbow group, for example, thus accepting difference within their group), or they could have decided not to leave anyone isolated and incorporated the “loner” in any group. This question is central to the learning process that will bring participants to realise how they jumped to conclusions, or to critically analyse their own propensity to segregate, to reflect on the unconscious level of their decision-making and understand why these strategies were chosen and not others. The group can then develop further by studying other options that could have been taken; the facilitator can decide to conceptualise further by introducing notions that are central to intercultural competence (empathy, diversity, co-operation, interdependence) and identify attitudes, skills and knowledge that can prompt behaviours that uphold human rights and social inclusion.

“What does this make you think of if you compare it to real-life situations?”

At this point, participants can start to generalise what they have learned to different contexts, and apply it to their own experiences and conversations. Often the discussion will bring the group to realise the implications of overt and covert discriminative behaviours in small groups, social groups as well as on a global level.

6. Tips for facilitators: the vast majority of groups manage the task, but on some rare occasions a group will experience so many difficulties co-operating that they will not find a solution; this is very rare, but if it does happen the facilitator has to feel and decide when it is a good time to stop the group work.

This activity can be done in a lesson, or in a workplace training session, in teacher education or in youth work, etc. Its length (approximately 45 minutes, together with the debriefing discussion) permits a teacher to fit it into a classroom session. Possible fits with the school curriculum are: civic education, education for democratic citizenship/human rights education, language and communication, philosophy and ethics, life skills and class management.

Recommended resources

A list of recommended resources to support all of the activities that have been described in this section is provided in section 8 (pp. 57-9).

6. Conclusion

Intercultural encounters have now become an everyday occurrence for large numbers of people in many countries. Such high levels of physical and virtual intercultural contact have the potential to lead to self-enrichment and benefit, since encountering otherness, or what is perceived to be different, provides an opportunity for learning from, with and about each other and about oneself. To benefit from diversity, it is vital that discrimination, inequalities and structural disadvantages are tackled, to ensure that all are able to enjoy genuine equality of opportunity and to participate in intercultural encounters and dialogue on an equal footing. It is also vital that people's intercultural competence is developed in order to enable them to understand, appreciate and respect each other across cultural differences, and to enable them to contribute actively to societies that benefit from diversity.

Developing intercultural competence through education is a powerful tool for achieving intercultural understanding, appreciation and respect. It can help people to develop the competence which they need for engaging in meaningful intercultural dialogue and for living in harmony with those who are perceived to have different cultural affiliations from themselves. This document has presented a conceptual framework for intercultural competence, as well as the pedagogical principles upon which its development can be enhanced, a framework that may be deployed within informal, non-formal and formal educational settings. This approach moves away from assumptions around formal schooling as the (only) key to social change, and acknowledges the role and significance of all three types of education. It thus recognises that the development of intercultural competence is a responsibility of both individuals and institutions, and that its pursuit is an ongoing, complex and dynamic process across our lifespan as learners.

The successful development of intercultural competence, and the realisation of the social vision upon which it is based, relies crucially upon the commitment and support of a wide range of stakeholders, including politicians, policy makers, education and training professionals, religious, spiritual and community leaders, parents and carers, and of course learners themselves. To enable the development of intercultural competence through education writ large, the committed support of all these stakeholders is required. This document aims at inspiring such support.

7. Further reading

Arnesen A. L., Allan J. and Simonsen E. (eds) (2010), *Policies and practices for teaching sociocultural diversity*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Barrett M. (2007), *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*, Psychology Press, Hove.

Berardo K. and Dearnorff D. (2012), *Building cultural competence: innovative activities and models*, Stylus, Sterling VA.

Byram M. (2009), *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Byram M. and Zarate G. (1995), *Young people facing difference: some proposals for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Byram M., Gribkova B. and Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2008), *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*. Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008.

Council of Europe (2009), *Autobiography of intercultural encounters*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Dearnorff D. K. (ed.) (2009), *SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, London.

Huber J. (ed.) (2012), *Intercultural competence for all – Preparation for living in a heterogeneous world*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Jackson J. (ed.) (2012), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, Routledge, London.

Mompoin-Gaillard P. (2011), "'Savoirs' and values vs. themes: transversal components of teaching for strengthening democratic societies", in Huber J. and Mompoin-Gaillard P. (eds), *Teacher education for change*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Straub J., Weidemann A. and Weidemann D. (eds) (2007), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Metzler, Stuttgart.

UNESCO (2007), *UNESCO guidelines on intercultural education*, UNESCO, Paris.

8. Recommended resources to support the activities described in section 5

How *all* teachers can contribute

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Experiential learning

Kolb D. A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Co-operative learning

Aronson E. (2001), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine*, W. H. Freeman & Co., New York.

Kagan S. and Kagan M. (2009), “Cooperative learning: frequent questions”, in Kagan S. and Kagan M. (2009), *Kagan cooperative learning*, Kagan Online Publishing, San Clemente, CA.

Multiperspectivity

Council of Europe (2008), *COMPASITO – Manual on human rights education for children*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe and European Commission (2000), *T-Kit No. 4 – Intercultural learning*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Huber-Kriegler M., Lázár I. and Strange J. (2003), *Mirrors and windows – An intercultural communication textbook*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Pestalozzi Training Resources, training unit entitled "History teaching and multiperspectivity", available at www.coe.int/pestalozzi, accessed 18 October 2013.

Role play, simulation and drama

Chapters by Bolton and Heathcote in M. Byram and M. Fleming (eds) (1998), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge.

Pestalozzi Training Resources, training units entitled "Education for linguistic and intercultural diversity", "Intercultural education" and "Pestalozzi core knowledge, skills and attitudes for all teachers", available at www.coe.int/pestalozzi, accessed 18 October 2013.

Theatre, poetry and creative writing

Burwitz-Melzer E. (2001), "Teaching intercultural communicative competence through literature", in Byram M., Nichols A. and Stevens D. (eds) (2001), *Developing intercultural competence in practice*, Multilingual Matters, Clevedon.

Peck C. et al. (2007), "Methods and materials to develop intercultural competence", in I. Lázár et al. (eds) (2007), *Developing and assessing intercultural communicative competence*, ECML/Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Pestalozzi Training Resources, training unit entitled "Pestalozzi core knowledge, skills and attitudes for all teachers", available at www.coe.int/pestalozzi, accessed 18 October 2013.

Ethnography

Byram M. and Fleming M. (eds) (1998), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge.

Recommended resources to support the activities described in chapter 5

Fischer C., Costache S. and Makriyianni C. (2011), *Introducing oral history. When living people's stories become history*, Association for Historical Dialogue and Research, Nicosia.

Pestalozzi Training Resources, training units entitled “Diversity of world views and world knowledge in the classroom” and “Education for linguistic and intercultural diversity”, available at www.coe.int/pestalozzi, accessed 18 October 2013.

Film

Peck C. (2007), “Guidelines for using films to develop intercultural competence”, in I. Lázár et al. (eds) (2007), *Developing and assessing intercultural communicative competence*, ECML/Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Image-making

Council of Europe (2011), *A look at our past. A set of supplementary teaching and learning materials* [in English, Turkish and Greek], Council of Europe Publishing/Association for Historical Dialogue and Research, Strasbourg.

Social media and other online tools

AFS Global Education Conference on Intercultural Learning (ICL) in the Online World.

Religion, Conflict, and Peace Program, The Berkley Center for Religion, Peace and World Affairs, Georgetown University.

Dooly M. (ed.) (2008), *Telecollaborative language learning: a guidebook to moderating intercultural collaboration online*, Peter Lang, Bern and New York.

O'Dowd R. (ed.) (2007), *Online intercultural exchange – An introduction for foreign language teachers*, Multilingual Matters, Clevedon.

Pestalozzi Training Resources, training units entitled “Media literacy development and human rights education” and “The use of social media for democratic participation”, available at www.coe.int/pestalozzi, accessed 18 October 2013.

About the authors

Martyn Barrett

Martyn Barrett is Emeritus Professor of Psychology at the University of Surrey, UK, having studied at the universities of Cambridge and Sussex. He is a developmental and social psychologist but has a strong commitment to multidisciplinary research, and is currently working with political scientists, sociologists, educationalists and policy analysts. He has written extensively on intercultural competence and in related fields of study, including: the development of intercultural competence; children's national and ethnic enculturation; the identifications and cultural practices of ethnic minority, mixed-heritage and ethnic majority individuals; the development of prejudice, stereotyping and intergroup attitudes; and the development of political cognition, civic attitudes and active citizenship. Over the years, he has received numerous research grants from the likes of the ESRC, the European Commission, the Nuffield Foundation and the Leverhulme Trust. Between 2009 and 2012, he led an FP7 project funded by the European Commission entitled Processes Influencing Democratic Ownership and Participation (PIDOP). He also works as an expert for the Council of Europe, is a Fellow of the British Psychological Society and an Academician of the Academy of Social Sciences.

Michael Byram

Michael Byram is Emeritus Professor in the School of Education at the University of Durham, England, Guest Professor at the University of Luxembourg and Visiting Professor at universities in China and the UK. After reading Modern and Medieval Languages at King's College Cambridge, he wrote a PhD on Danish literature and then taught French and German at secondary school level and in adult education at an English comprehensive community school. After being appointed to a post in teacher education at the University of Durham in 1980, he carried out research into the education of linguistic minorities and foreign language education. He was mainly involved in the initial training of language teachers for the first 20 years but then most of his teaching was at doctoral and master's level, dealing with topics such as intercultural studies in education, bilingual education and policy studies in education. He has also been an adviser

to the Language Policy Division of the Council of Europe, has published several books and is now working on language policy, the politics of language teaching and internationalism in education.

Ildikó Lázár

Ildikó Lázár is a lecturer and teacher educator at the Department of English Language Pedagogy of Eötvös Loránd University in Budapest, Hungary, offering courses in language teaching methodology and intercultural communication for pre- and in-service English teachers. She obtained an MA degree in English and French Language and Literature and a PhD in Language Pedagogy. She wrote her doctoral thesis on the role and status of intercultural communication training in teacher education in Hungary. She has also been co-ordinating international research and training projects for the Council of Europe at the ECML in Graz and in the Pestalozzi Programme for the last 10 years. She has published articles and co-authored and edited books on the methodology of developing and assessing intercultural communicative competence. Her interests also include planning and running professional development courses for teachers to use ICT tools for intercultural web collaboration projects and to benefit from linguistic and cultural diversity in the classroom.

Pascale Mompoin-Gaillard

Pascale Mompoin-Gaillard is a social psychologist who has worked in the area of intercultural communication, education and leadership training for the past 20 years. Her professional activities in Paris and Seattle for 15 years have mirrored her own personal campaigning and activism: giving voice to those who are silenced by society, and providing tools to help marginalised communities to organise and restore their dignity through active participation. She has worked in disadvantaged neighbourhoods with immigrant and refugee communities, offering community leadership training and capacity building mostly in education and literacy projects. Since 2006, she has been involved in international teacher training programmes and consultancy on educational issues related to living together in mutual understanding and promoting education for democracy. Her partners are the Council of Europe, the Anna Lindh Foundation and French training institutions for teachers and social workers.

Stavroula Philippou

Stavroula Philippou is a lecturer in Curriculum and Teaching at the Department of Education, University of Cyprus, having also studied in Sydney and Cambridge. She has wide teaching experience, having worked as a primary school teacher, teacher educator and an academic in a variety of educational settings. She is currently teaching courses in curriculum development, teaching methodology and curriculum evaluation in undergraduate and postgraduate programmes. She has also helped organise and taught in a variety of seminars and workshops (in English and Greek) on topics relevant to her research interests. These include: curriculum and teaching; history, theory and sociology of curriculum; curriculum studies; teacher professional development; curriculum reform and change; European education policy; children's national and European identity and citizenship; and social studies education. She has presented her work in conferences, has published in local and international journals and edited several publications. She is the representative of Cyprus at the International Association for the Advancement of Curriculum Studies and the national co-ordinator for Cyprus in the Erasmus Thematic Network "Children's Identity and Citizenship in Europe" (CiCe).

Développer la compétence interculturelle par l'éducation

Coordination de série Josef Huber

**Edité par
Josef Huber et Christopher Reynolds**

Contributors

Martyn Barrett

Michael Byram

Ildikó Lázár

Pascale Mompoin-Gaillard

Stavroula Philippou

Conseil de l'Europe, série Postalozzi, n° 3

Editions du Conseil de l'Europe

Table des matières

Remerciements	69
Un mot des éditeurs	71
Introduction	73
1. Qu’entend-on par « compétence interculturelle » ?	77
2. Les composantes de la compétence interculturelle	83
3. La signification de la compétence interculturelle	87
4. Comment développer la compétence interculturelle par l’éducation	91
5. Approches et activités qui favorisent la compétence interculturelle	101
6. Conclusion	117
7. Bibliographie	119
8. Ressources recommandées pour soutenir les activités présentées au chapitre 5	121
A propos des auteurs	125

Remerciements

Les éditeurs et les auteurs sont reconnaissants aux experts suivants pour leurs précieuses observations et contributions lors de la préparation de ce document :

Rasa Aškinytė Degėšienė, faculté de pédagogie et de psychologie, Vilnius, Lituanie

Jean-Claude Beacco, université de la Sorbonne nouvelle, Paris, France

Faiza Bensemmane, université d'Alger, Algérie

Darla Deardorff, Duke University, Caroline du Nord, Etats-Unis d'Amérique

Christine Hélot, université de Strasbourg, France

Dorottya Holló, Eötvös Loránd University, Budapest, Hongrie

Anthony Liddicoat, University of South Australia, Australie

Ingrid Ramberg, Tumba Multicultural Centre, Suède

Karen Risager, Roskilde University, Danemark

Roberto Ruffino, Fondazione Intercultura, Sienne, Italie

Salvador Sala, Ministry of Education and Youth of Andorre

Hans-Peter Schmidtke, University of Oldenburg, Allemagne

Masako Sugitani, Kansai University, Japon

Nayla Tabbara, Adyan – Lebanese foundation for interreligious studies and spiritual solidarity, Beyrouth, Liban

Eleni Theodorou, European University Cyprus, Nicosie, Chypre

Robin Wilson, Analyste ès politiques, Belfast, Royaume-Uni

Un mot des éditeurs

La capacité de se comprendre les uns les autres par-delà toutes les barrières culturelles est une condition indispensable au bon fonctionnement de nos sociétés démocratiques plurielles. L'actualité nous rappelle sans cesse qu'il est urgent de déployer des efforts concertés pour développer les attitudes, les facultés et les connaissances qui contribuent à la compétence interculturelle dans la pratique quotidienne de l'enseignement et de l'apprentissage, de manière que les générations futures soient à même de jouer un rôle actif dans un environnement de plus en plus mondialisé et complexe. Il est d'autant plus nécessaire de développer la compétence interculturelle que celle-ci s'attaque aux racines de toute une série de problèmes auxquels se heurtent nos sociétés (stéréotypes, discrimination, racisme sous toutes ses formes, etc.) et qui sont exacerbés en période de difficultés économiques.

Le présent volume est le troisième de la série Pestalozzi. Le premier volume, intitulé *Former les enseignants au changement*, présente la philosophie qui sous-tend le programme Pestalozzi ainsi que son approche de l'éducation en général et de la formation des enseignants en particulier. Le deuxième volume, qui porte sur la compétence interculturelle pour tous, explique les différentes dispositions à prendre pour faire du développement de la compétence interculturelle l'un des axes majeurs de l'enseignement général.

Ce troisième volume constitue une étape supplémentaire du processus visant à intégrer pleinement la compétence interculturelle dans le système éducatif. Il expose les raisons de promouvoir cette compétence, propose un cadre conceptuel à cette fin et décrit les éléments constitutifs de la compétence interculturelle à développer dans et par l'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle.

Nous tenons à remercier les auteurs d'avoir contribué, dans leurs domaines de spécialité diversifiés et complémentaires, à exploiter et à approfondir les résultats des travaux actuels et passés du Conseil de l'Europe consacrés à l'éducation, à la compétence et à l'apprentissage interculturels : *Martyn Barrett, Michael Byram, Ildikó Lázár, Pascale Mompoint-Gaillard et Stavroula Philippou.*

Nous adressons aussi nos vifs remerciements au groupe plus large d'experts qui, par ses précieuses observations et réactions, nous a aidés à donner au présent document sa forme définitive.

Développer la compétence interculturelle par l'éducation a été très bien accueilli lorsqu'il a été présenté lors d'une conférence à haut niveau organisée dans la Principauté d'Andorre, au cours de la présidence andorrane du Conseil de l'Europe. A la suite de cette conférence, il a été proposé de concevoir un cadre de compétences pour la démocratie, les droits de l'homme et le dialogue interculturel.

Cela contribuera certainement à faire en sorte que l'une des missions principales de l'école de demain soit de préparer les élèves à mener une vie épanouie, en participant activement au fonctionnement de la démocratie dans un monde de diversité.

Josef Huber et Christopher Reynolds
Service de l'éducation du Conseil de l'Europe
Strasbourg, juillet 2013

Introduction

Pourquoi est-il essentiel de développer la compétence interculturelle ?

Nous avons plus que jamais besoin de compréhension mutuelle et de compétence interculturelle, pour apporter des réponses à certains des problèmes les plus virulents des sociétés contemporaines. Nous voyons se multiplier les préjugés, la discrimination et les discours de haine, et gagner en puissance les partis politiques porteurs d'idées extrémistes. Ces problèmes sont liés à l'existence d'inégalités sociales, économiques et politiques, et à l'incompréhension entre des groupes de personnes caractérisés par des références et origines culturelles différentes.

Le besoin urgent se fait sentir, dans de nombreux aspects de notre vie, d'une éducation qui nous aide à vivre ensemble dans une société culturellement diverse. Compréhension et communication, par-delà de multiples frontières culturelles, sont une condition indispensable au bon fonctionnement d'une telle société. Nous devons tous acquérir une compétence interculturelle. C'est pourquoi l'éducation interculturelle, qui vise à développer et renforcer ces aptitudes, peut apporter une contribution essentielle à un « vivre ensemble » pacifique.

En quoi est-ce que le développement de la compétence interculturelle concerne le Conseil de l'Europe ?

Considérons les trois principes fondamentaux du Conseil de l'Europe. Les *droits de l'homme* sont le fondement d'une société plus juste et solidaire. La *démocratie* est le modèle choisi pour gérer la société au moyen d'institutions et de processus démocratiques, et en pratiquant une culture démocratique au quotidien. Et l'*Etat de droit* offre une garantie de justice et d'égalité. Ces trois principes s'appliquent à tous les êtres humains, quelles que soient leurs références culturelles. Dans une société culturellement diverse, la compréhension, le respect et la tolérance sont autant de conditions préalables pour faire en sorte que les droits fondamentaux de chaque personne, quelles que soient ses origines culturelles, soient pleinement reconnus, respectés et protégés par la loi, et pour faire en sorte que chacun soit associé à la vie publique et en mesure de participer pleinement

au fonctionnement démocratique de la société. C'est pourquoi la compétence interculturelle revêt une importance capitale pour atteindre les objectifs fondamentaux du Conseil de l'Europe.

Le Conseil de l'Europe s'intéresse de longue date, depuis les années 1970 déjà, à ces questions. La Déclaration de Wrocław sur 50 années de coopération culturelle (2005) ainsi que la Déclaration et le Plan d'action du 3^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement du Conseil de l'Europe (Varsovie, 2005) mettaient l'accent sur l'importance fondamentale du dialogue, de l'échange et de l'éducation interculturels en Europe pour construire un avenir européen commun basé sur les valeurs et les principes du Conseil de l'Europe. Ces éléments ont été repris dans la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (2010)¹.

En 2008, le *Livre blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel*, « *Vivre ensemble dans l'égalité* »² a recensé plusieurs domaines clés dans lesquels il est nécessaire d'agir pour améliorer le dialogue interculturel en vue de protéger et développer les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. L'éducation interculturelle est l'un de ces domaines. Le livre blanc voit dans la compétence interculturelle une aptitude essentielle que chaque individu doit acquérir pour pouvoir participer au dialogue interculturel. Il indique aussi que cette compétence ne s'acquiert pas automatiquement mais demande à être apprise, pratiquée et entretenue tout au long de la vie. Les enseignants, à tous les niveaux et dans tous les secteurs de l'éducation, ont un rôle essentiel à jouer en stimulant la compétence interculturelle des apprenants.

D'autre part, le rapport du Groupe d'éminentes personnalités intitulé *Vivre ensemble : conjuguer diversité et liberté dans l'Europe du XXI^e siècle* (2011)³ observe que, dans tous les Etats membres, les enseignants et les autorités chargées de l'éducation devraient viser à développer la compétence interculturelle en tant qu'élément fondamental des programmes scolaires et à la diffuser au-delà du seul secteur de l'éducation formelle. Le rapport recommande en outre que le

1. Conseil de l'Europe (2010). *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, Recommandation CM/Rec(2010)7 et rapport explicatif*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

2. Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel – Vivre ensemble dans l'égalité*. Lancé par les ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118^e session ministérielle (Strasbourg, 7 mai 2008).

3. Conseil de l'Europe (2011). *Vivre ensemble : conjuguer diversité et liberté dans l'Europe du XXI^e siècle*. Rapport du Groupe d'éminentes personnalités du Conseil de l'Europe. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe élabore un cadre conceptuel pour faciliter ce développement. Le présent document est une première étape dans cette voie.

A quoi sert ce document ?

Cet ensemble de textes traite du développement de la compétence interculturelle par l'éducation. Il offre une description détaillée de la compétence interculturelle et de ses éléments constitutifs, c'est-à-dire les attitudes, connaissances, compréhension, facultés et actions spécifiques qui, ensemble, déterminent la perception que nous avons de nous-mêmes et d'autrui dans un contexte de diversité, et nous permettent d'interagir et de communiquer avec des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes des nôtres. Il expose également les raisons de promouvoir cette compétence de façon systématique et décrit plusieurs approches pédagogiques et méthodologiques en ce sens, correspondant à différents contextes éducatifs.

Ce document tient compte des résultats les plus récents des recherches et études menées dans ce domaine, y compris par d'autres organisations internationales, et se fonde sur les valeurs et les principes fondamentaux du Conseil de l'Europe.

Questions non couvertes par le présent document

Dans son rapport, le Groupe d'éminentes personnalités insiste sur l'importance de développer la compétence interculturelle par l'éducation, mais souligne aussi que de nombreuses personnes n'ont pas accès à l'égalité des chances et ne peuvent participer pleinement à la vie démocratique parce qu'elles sont désavantagées en termes socio-économiques et subissent des formes de discrimination qui les maintiennent en marge de la société ou les en excluent. Pour ces personnes, la compétence interculturelle est une condition nécessaire mais pas toujours suffisante pour pouvoir participer au dialogue interculturel. Le Groupe d'éminentes personnalités observe que des mesures complémentaires sont requises pour lutter contre les inégalités structurelles en général et contre les problèmes d'accès aux ressources et à la sphère publique auxquels se heurtent certaines personnes. Ces mesures dépassent le champ du présent document. Il est toutefois important de savoir que l'éducation interculturelle s'inscrit dans un large éventail de mesures qui devront être prises par les pouvoirs publics pour

faire en sorte que les citoyens puissent vivre ensemble en harmonie dans une société multiculturelle.

A qui ce document s'adresse-t-il ?

Cet ouvrage est conçu comme un document de référence à l'intention de toute personne exerçant des responsabilités dans le domaine de l'acquisition de la compétence interculturelle. Il s'adresse donc, mais pas seulement, aux enseignants et formateurs d'enseignants, aux parents et tuteurs, aux conseillers et coaches, aux auteurs de manuels, aux concepteurs de programmes et aux décideurs dans les domaines de l'éducation informelle, non formelle et formelle⁴.

Comment l'utiliser ?

Ce document a pour but d'offrir des orientations et de clarifier des concepts fondamentaux que le lecteur pourra mettre en pratique. Il vise aussi à apporter une aide concrète au développement de la compétence interculturelle à l'école et dans d'autres contextes d'apprentissage. En outre, il contient des informations utiles à l'enseignement en général (y compris la conduite d'une classe) et à l'organisation scolaire.

L'objectif poursuivi à travers ce document est d'établir une base de référence sur la compétence interculturelle et d'encourager ainsi de nouveaux développements dans ce domaine, tels que le lancement de politiques d'amélioration de la compréhension mutuelle, la conduite de campagnes de sensibilisation ou encore l'élaboration de ressources d'enseignement et de formation en plusieurs langues, adaptées à un éventail de situations et de contextes éducatifs.

4. Pour des explications sur la distinction entre l'éducation informelle, non formelle et formelle, voir le chapitre 4 du présent document.

1. Qu'entend-on par « compétence interculturelle » ?

Pour expliquer la notion de compétence interculturelle, il faut tout d'abord définir plusieurs autres notions qui s'y rapportent : identité, culture, rencontre interculturelle et compétence.

Le terme **identité** renvoie à l'idée qu'une personne se fait d'elle-même et aux aspects de soi qu'elle considère comme significatifs et importants. Lorsque l'on demande à une personne de se décrire, elle mentionne en général plusieurs identités dont certaines sont personnelles et d'autres sont sociales. Les identités personnelles font référence à des qualités personnelles (attentif, tolérant, extraverti, etc.), à des rôles et à des relations interpersonnels (mère, ami, collègue, etc.), ainsi qu'à des éléments biographiques (né dans le milieu ouvrier, scolarisé dans un établissement public, etc.). Les identités sociales découlent de l'appartenance à certains groupes sociaux (nationalité, ethnie, religion, genre, classe d'âge, métier, formation, activité de loisirs pratiquée en groupe, sport d'équipe, etc.). Ces identifications multiples, conjuguant différents rôles, qualités, relations, expériences et groupes sociaux, aident à se définir en tant qu'individu et à se situer et s'orienter par rapport à autrui.

En général, chacun s'appuie sur une identité différente en fonction de la situation (père de famille à la maison, employé au bureau, etc.). Dans certains cas toutefois, l'on construit une identité précise, que l'on maintient à travers des situations diverses, à partir des *intersections* de plusieurs identités (jeune musulman attentif, enseignant zélé et progressiste d'origine ouvrière, etc.).

L'identité culturelle, sous-ensemble de l'identité sociale, est celle que l'on construit sur la base de son appartenance à des groupes culturels. Elle est au centre des questions soulevées dans le présent document. La **culture** est, comme chacun sait, une notion difficile à cerner, notamment parce que les groupes culturels présentent toujours une hétérogénéité interne qui recouvre des pratiques et des normes variées, fréquemment remises en question, qui évoluent avec le temps et sont déclinées de différentes manières parmi les membres du groupe.

Cela dit, il est possible d'opérer des distinctions sur la base des aspects matériels, sociaux et subjectifs de la culture. La culture matérielle désigne les objets physiques couramment utilisés par les membres d'un groupe culturel (outils,

biens, nourriture, vêtements, etc.) ; la culture sociale s'exprime à travers les institutions sociales du groupe (langue, religion, lois, règles comportementales, coutumes, symboles culturels, etc.) ; et la culture subjective renvoie aux croyances, aux normes, à la mémoire collective, aux attitudes, valeurs, discours et pratiques qui servent de cadre de référence aux membres du groupe pour concevoir le monde, lui donner du sens et entretenir des relations avec lui. La culture elle-même est le produit de ces trois dimensions réunies et consiste en un tissu de ressources matérielles, sociales et subjectives. L'ensemble du groupe détient l'ensemble des ressources culturelles, mais chaque membre du groupe ne maîtrise et n'utilise qu'un sous-ensemble des ressources culturelles qui lui sont potentiellement accessibles.

Une telle définition de la culture signifie que tout groupe, quelle que soit sa taille, peut se caractériser par une culture qui le distingue d'autres groupes. La nation, l'ethnie, la ville, le quartier, le syndicat, le corps de métier, l'orientation sexuelle, le handicap, la génération, la famille, etc., sont autant de références pouvant définir un groupe. C'est pourquoi chaque personne appartient et s'identifie simultanément à de multiples cultures.

La diversité qui prévaut généralement au sein d'un groupe culturel s'explique par le fait que les ressources matérielles, sociales et subjectives perçues comme étant associées au groupe et à ses membres sont fréquemment remises en question par des sous-groupes ou des individus au sein du groupe. D'autre part, les frontières délimitant le groupe et la question de savoir qui appartient au groupe et qui n'y appartient pas peuvent faire l'objet de controverses internes : les frontières culturelles sont souvent très floues.

La variabilité interne et le flou d'une culture proviennent en partie du fait que chaque personne appartient à des cultures multiples et y participe suivant des combinaisons diverses ; les relations qu'elle entretient avec une culture particulière dépendent au moins partiellement des points de vue en vigueur dans ses autres cultures de référence. Les intersections évoquées plus haut ne sont donc pas seulement d'ordre identitaire mais aussi d'ordre culturel, chaque personne occupant un point défini par une combinaison unique de coordonnées culturelles. A cela s'ajoute le fait que la signification et les sentiments que chacun attache à ses différentes cultures sont modulés en fonction de ses trajectoires de vie, de son expérience et de son caractère.

Les références culturelles revêtent un caractère fluide et dynamique ; chez une même personne, la dominance subjective d'une identité culturelle donnée peut

varier en fonction de la situation. Le rattachement à telle culture, ou groupe de cultures, peut passer au premier plan ou s'estomper dans un contexte social particulier. Ces fluctuations sont également liées à l'évolution des intérêts, des besoins, des buts et des attentes de chacun selon les situations rencontrées et au fil du temps.

D'autre part, toutes les cultures sont dynamiques et ne cessent d'évoluer en réaction à des événements politiques, économiques ou historiques ainsi que sous l'influence d'autres cultures ou à travers des échanges culturels. Les cultures évoluent aussi sous la contrainte d'une remise en question interne des significations, normes, valeurs ou pratiques en vigueur au sein du groupe. Si cette remise en question fait apparaître de nouvelles significations, valeurs ou pratiques qui entraînent l'adhésion d'autres membres du groupe, celles-ci pourront s'ajouter à son patrimoine culturel, auquel chaque membre a accès, et contribuer ainsi à faire évoluer sa culture même.

Les relations que chacun tisse avec ses références culturelles sont complexes. La participation et les pratiques culturelles varient en fonction du contexte et d'autres facteurs ; c'est pourquoi chaque personne utilise les multiples ressources culturelles auxquelles elle a accès de manière fluide pour construire et négocier activement ses propres significations et interprétations du monde dans les contextes variés qu'elle rencontre au cours de la vie. Mais toute culture impose également des limites aux pensées et aux actes de ses adhérents. Les références culturelles influencent la façon dont chacun perçoit sa propre personne et ses propres identités, mais aussi la façon dont on perçoit les autres, les autres groupes et les autres façons d'agir, de penser et de réagir, ou encore la façon de concevoir les relations entre les groupes.

Aux identités culturelles que chacun utilise subjectivement pour se décrire soi-même s'ajoutent des identités culturelles attribuées par autrui. Or les *identités attribuées*, qui se fondent souvent sur des caractéristiques visibles telles que l'origine ethnique ou le sexe, ne sont pas nécessairement considérées comme significatives par l'intéressé. Des études ont montré que l'attribution par autrui d'identités inadaptées et le décalage entre celles-ci et la perception que l'on a de soi nuisent au bien-être psychologique et à l'adaptation sociale de l'individu.

En résumé, chaque individu participe à plusieurs cultures et chaque culture présente une variabilité, une diversité et une hétérogénéité internes. L'identification à une culture s'accompagne d'une personnalisation ; l'identification à de multiples cultures crée des intersections et des interactions culturelles. La façon dont une

personne participe à ses cultures est fluide et varie fréquemment en fonction du contexte ; toutes les cultures évoluent et changent, constamment. Les références culturelles favorisent des modes de pensée, des sentiments et des actions, et en limitent d'autres. Enfin, le bien-être et le fonctionnement social de l'individu peuvent être perturbés par l'attribution par autrui d'identités inadaptées.

Une **rencontre interculturelle** est une rencontre avec une personne (ou un groupe de personnes) perçue comme ayant d'autres références culturelles que les siennes propres. Une telle rencontre peut être physique ou virtuelle, par exemple par l'intermédiaire de médias sociaux ou d'autres moyens de communication. La dimension interculturelle peut être liée à de nombreux facteurs : nationalité, région d'origine, langue, ethnie, religion, mode de vie, genre, catégorie sociale, orientation sexuelle, âge ou génération, niveau d'observance religieuse, etc. *Une rencontre interpersonnelle devient une rencontre interculturelle lorsque des différences culturelles sont perçues et considérées comme marquantes, du fait de la situation ou du fait des conceptions et des attitudes de l'individu.* En conséquence, lors d'une interaction interculturelle, l'on n'aborde pas son interlocuteur en fonction de ses qualités individuelles mais en fonction de ses références à une ou plusieurs autres cultures. Dans une telle situation, il est nécessaire de disposer d'une compétence interculturelle pour pouvoir établir une interaction harmonieuse et un dialogue fructueux.

Le mot « **compétence** » peut prendre des significations diverses. Il est couramment utilisé comme synonyme de « aptitude » dans un cadre général et de « savoir-faire » dans le contexte de la formation professionnelle, mais peut aussi désigner l'aptitude à répondre à des exigences complexes dans une situation précise. Dans le cadre du présent document, la compétence s'entend non pas simplement comme un ensemble de facultés appliquées dans un contexte donné mais comme une combinaison d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés qui sous-tend l'action dans certaines situations. La compétence est donc la capacité de bien réagir aux tâches, difficultés ou défis qui peuvent se présenter à une personne, individuellement ou en groupe, dans certaines situations. Une rencontre interculturelle est un exemple d'une telle situation. Etant donné qu'une situation type peut se décliner en de nombreuses variantes, la compétence peut être continuellement enrichie par confrontation et réaction à ces variations.

La **compétence interculturelle** désigne ainsi un ensemble d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés qui sous-tend l'action et permet à une personne, individuellement ou en groupe :

- de comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ;
- de réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ;
- d'entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes ;
- de s'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle.

Dans ce contexte, le terme « respectueux » signifie que l'on traite son interlocuteur avec égards et considération, le terme « approprié » que toutes les personnes concernées apprécient semblablement que l'interaction réponde à leurs attentes en termes de normes culturelles, et le terme « efficace » que ces personnes sont en mesure d'atteindre, au moins en partie, les objectifs qu'elles poursuivent dans l'interaction.

Dans le cadre d'une rencontre interculturelle physique, la communication et l'interaction exigent des participants de recourir à des compétences plurilingues, c'est-à-dire au répertoire de langues et de variétés linguistiques qu'ils ont acquis lors de leur éducation formelle ou par d'autres moyens⁵. La compétence interculturelle suppose donc une conscience du rôle des compétences linguistiques dans les rencontres interculturelles. Elle suppose également la conscience du fait que, dans les rencontres interculturelles comme dans toute autre interaction, les éventuelles différences de maîtrise linguistique entre les participants peuvent engendrer des asymétries voire des déséquilibres dans le rapport de force au sein de l'interaction. Plus généralement, le mode d'interprétation et de communication employé dans une rencontre interculturelle est déterminé par le bagage linguistique et culturel des participants.

A l'échelle de l'individu, la compétence interculturelle n'est jamais exhaustive, mais elle peut toujours s'enrichir par le biais de nouvelles variantes de rencontres interculturelles.

5. L'expression « compétence plurilingue » désigne un répertoire de compétences couvrant plusieurs langues et plusieurs niveaux d'utilisation dans des situations où plus d'une langue est employée. Pour les personnes possédant cette compétence, les langues ne sont pas des entités distinctes mais forment un ensemble permettant de s'adapter aux besoins de l'interaction.

Voir : Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Editions Didier ; et Conseil de l'Europe (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Comme indiqué plus haut, la compétence interculturelle implique de faire preuve de respect à l'égard des personnes perçues comme ayant d'autres références culturelles, mais il est important de distinguer le respect dû aux personnes de celui dû aux actes. Il convient de toujours respecter les êtres humains et avec eux les droits de l'homme inaliénables, la dignité et l'égalité de tous. Le respect que l'on doit aux actes, en revanche, a des limites : les actes qui portent atteinte aux principes fondamentaux des droits de l'homme, de la démocratie et de l'Etat de droit ne sauraient être respectés, pas plus qu'ils ne devraient être admis au nom d'une « différence culturelle ».

2. Les composantes de la compétence interculturelle

Les recherches menées depuis une cinquantaine d'années sur la compétence interculturelle ont permis de dresser un tableau détaillé des éléments qui la composent. Les listes qui suivent sont fournies à titre indicatif, sans prétendre à l'exhaustivité : il s'agit avant tout d'insister sur les éléments qui peuvent être développés par l'éducation. En consultant ces listes, le lecteur gardera à l'esprit la description de la culture fournie dans le chapitre précédent.

Les composantes de la compétence interculturelle peuvent être classées selon les catégories suivantes : attitudes, connaissances et compréhension, facultés et actions.

Parmi les **attitudes** figurent :

- apprécier la diversité culturelle et le pluralisme des vues et des pratiques ;
- respecter les personnes ayant d'autres références culturelles que les siennes propres ;
- être ouvert, intéressé et prêt à apprendre de la part et au sujet des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles ;
- être prêt à comprendre ce que peuvent ressentir des personnes ayant d'autres références culturelles ;
- être prêt à remettre en question ce qui est habituellement considéré comme « normal » au regard de ses connaissances et de son expérience personnelles ;
- être prêt à tolérer l'ambiguïté et le doute ;
- être prêt à saisir les occasions d'entrer en contact et de coopérer avec des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles.

Les **connaissances** et la **compréhension** recouvrent notamment :

- la conscience de la diversité et de l'hétérogénéité internes de tout groupe culturel ;
- la conscience et la compréhension de ses propres hypothèses, idées préconçues, stéréotypes, préjugés et discriminations apparentes ou cachées, et de ceux des autres ;
- la conscience de l'influence exercée par la langue et les références culturelles sur la perception que l'on a du monde et d'autrui ;

- la conscience de ce qu'est la communication, notamment du fait qu'une autre langue peut appréhender une même idée d'une manière différente ou véhiculer des idées difficiles à appréhender dans sa propre langue, et du fait que les conventions de communication verbale et non verbale peuvent être différentes pour les personnes ayant d'autres références culturelles ;
- la connaissance des convictions, valeurs, pratiques, propos et produits que peuvent posséder ou utiliser les personnes ayant une orientation culturelle donnée ;
- la connaissance des mécanismes d'interaction au niveau culturel, social et individuel, et la conscience du fait que le savoir est une construction sociale.

Parmi les **facultés** figurent :

- la multiperspectivité – la faculté de relativiser sa propre perspective en tenant compte des perspectives d'autres personnes ;
- la faculté d'obtenir des informations sur d'autres références et perspectives culturelles ;
- la faculté d'interpréter d'autres pratiques culturelles, convictions et valeurs, et d'établir des liens avec les siennes propres ;
- l'empathie – la faculté de comprendre la pensée, les convictions, les valeurs et les sentiments d'autrui, et d'y réagir de façon appropriée ;
- la flexibilité cognitive – la faculté de revoir et d'adapter ses schémas de pensée en fonction de la situation ou du contexte ;
- le sens critique appliqué à l'appréciation des convictions, valeurs, pratiques, propos et produits associés à ses propres références culturelles comme à d'autres cultures, et la faculté d'expliquer son point de vue ;
- la faculté d'adapter son comportement à de nouveaux environnements culturels ; par exemple, éviter les propos et les gestes susceptibles d'être considérés comme impolis par des personnes ayant d'autres références culturelles ;
- des facultés linguistiques, sociolinguistiques et rhétoriques, y compris la faculté de gérer les problèmes de communication ;
- des facultés de plurilinguisme permettant de répondre aux besoins de communication lors de rencontres interculturelles, telles que la maîtrise de plusieurs langues ou variétés linguistiques ou l'utilisation passive d'une langue (« intercompréhension ») ;

- la faculté d'intervenir en tant que médiateur dans des échanges interculturels, y compris celle de traduire, d'interpréter et d'expliquer.

Les attitudes, les connaissances, la compréhension et les facultés sont des éléments indispensables de la compétence interculturelle, mais il ne suffit pas de posséder ces qualités pour être interculturellement compétent : il faut également *les déployer et les mettre en pratique à travers des actions* lors de rencontres interculturelles. Se prévaloir d'une attitude et acquérir des connaissances et des facultés est une chose, les appliquer dans des situations concrètes en est une autre, qui souvent fait défaut. C'est pourquoi la compétence interculturelle doit également être attestée à travers des actions.

Parmi ces **actions** figurent :

- rechercher des occasions de rencontrer des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles ;
- interagir et communiquer, de manière appropriée, efficace et respectueuse, avec des personnes ayant d'autres références culturelles ;
- coopérer avec des personnes ayant d'autres orientations culturelles au sujet d'activités et de projets communs, discuter des différences de vues et de perspectives, et construire des vues et des perspectives communes ;
- remettre en question les attitudes et les comportements (y compris les propos et les écrits) qui portent atteinte aux droits de l'homme ; agir pour défendre et protéger la dignité et les droits de l'homme, quelles que soient les références culturelles des personnes concernées.

Ce dernier élément peut comprendre tout ou partie des actions suivantes :

- intervenir et faire connaître son opposition face à l'expression de préjugés ou à des actes de discrimination à l'encontre de personnes ou de groupes ;
- remettre en question les stéréotypes et les préjugés culturels ;
- encourager les attitudes positives à l'égard des apports de toute personne à la société, quelles que soient les références culturelles de cette personne ;
- assurer une médiation en cas de conflit culturel.

En résumé, les actions qui font partie intégrante de la compétence interculturelle jettent les bases d'une **citoyenneté mondiale**. L'action, l'interaction et la participation sont des dimensions importantes de la compétence interculturelle, qui suppose que l'intéressé développe sa capacité à construire des projets communs, à assumer des responsabilités partagées et à créer les fondements

communs d'une coexistence pacifique. C'est pourquoi la compétence interculturelle est une compétence clé et un élément indispensable de la citoyenneté démocratique dans un monde empreint de diversité culturelle.

Etant donné que la compétence interculturelle se compose non seulement d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés, mais aussi d'actions, l'éducation à la compétence interculturelle contribue à renforcer le pouvoir d'action des apprenants. Dans la mesure où l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) a aussi pour objectif de donner aux apprenants les moyens « d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique »⁶, et l'éducation aux droits de l'homme (EDH) celui de « leur donner les moyens de participer à la construction et à la défense d'une culture universelle des droits de l'homme dans la société »⁷, le développement de la compétence interculturelle apparaît comme un objectif clé de l'ECD et de l'EDH. L'éducation interculturelle est ainsi étroitement liée à l'ECD et à l'EDH, qu'elle contribue à renforcer.

6. Conseil de l'Europe (2010), *op. cit.*

7. *Ibid.*

3. La signification de la compétence interculturelle

Plusieurs aspects de la compétence interculturelle appellent des commentaires. Premièrement, celle-ci n'implique pas d'abandonner sa propre identité ni ses références culturelles, ni d'adopter les pratiques, convictions, discours ou valeurs d'autres cultures. Il s'agit plutôt d'avoir l'esprit ouvert et intéressé à l'égard d'autres personnes, et d'être en mesure de comprendre et d'interpréter leurs pratiques, convictions, discours et valeurs. La compétence interculturelle permet d'interagir et de coopérer de manière efficace et appropriée dans des situations marquées par la différence ou l'altérité culturelles. Elle permet également d'intervenir comme médiateur entre des personnes aux références culturelles différentes, et d'interpréter et expliquer d'autres perspectives. Cela dit, la rencontre avec des personnes venant d'autres horizons culturels peut être source de développement et d'enrichissement si l'on parvient à intégrer leurs perspectives dans sa propre personnalité.

Deuxièmement, du fait qu'elles savent appréhender et interpréter les perspectives culturelles d'autrui et les rapprocher des leurs propres, les personnes interculturellement compétentes sont en mesure de mettre à profit leurs rencontres pour approfondir leurs connaissances et leur réflexion critique sur leurs propres références culturelles. Le processus d'assimilation culturelle (« enculturation ») au cours duquel, principalement durant l'enfance et l'adolescence, un individu acquiert des convictions, valeurs et pratiques culturelles, fait qu'il est difficile de relativiser ses propres références culturelles. Les personnes interculturellement compétentes parviennent à une conscience et une connaissance critiques accrues de leur propre positionnement culturel, de leurs convictions, discours et valeurs, par comparaison et rapprochement avec ceux d'autrui. C'est pourquoi la compétence interculturelle favorise non seulement la connaissance et la compréhension d'autres personnes, mais aussi la connaissance et la compréhension de soi.

Troisièmement, il est important de souligner que la langue joue un rôle privilégié lors des rencontres interculturelles, car elle est le plus important système symbolique parmi ceux qu'utilisent les membres d'un groupe pour partager leurs perspectives, convictions et valeurs culturelles. Généralement, la langue ne pose pas de problème majeur dans le processus de communication entre des personnes aux références culturelles apparentées. En revanche, lorsque les interlocuteurs ne parlent pas la même langue (ou la même variété linguistique), la barrière linguistique devient un obstacle majeur, empêchant toute communication

efficace. C'est pourquoi la compétence plurilingue et la conscience des mécanismes de communication sont des éléments essentiels de la compétence interculturelle. Il est important de connaître et de comprendre la relation étroite qui existe entre la langue et la culture, de même qu'entre la compétence linguistique et la compétence interculturelle. Il n'existe pas d'équivalences simples et directes entre les langues, et chaque langue véhicule des sens et des significations qui n'existent que dans son contexte culturel particulier ; aussi la connaissance d'une langue est-elle une condition à la compréhension des perspectives, convictions et pratiques culturelles qu'elle exprime. Les facultés d'interaction et autres éléments constitutifs de la compétence interculturelle dépendent du fait qu'au moins un interlocuteur maîtrise la langue de l'autre, ou que les deux interlocuteurs maîtrisent au moins une langue commune (la *lingua franca*). L'interaction pourra être d'autant plus riche et efficace que les deux interlocuteurs posséderont des compétences plurilingues couvrant également la langue de l'autre.

Quatrièmement, il est important d'admettre que la compétence interculturelle à elle seule ne suffit pas toujours à mettre une personne en mesure d'entretenir un dialogue interculturel fructueux. En effet, il existe fréquemment, à l'intérieur d'une population donnée, des mécanismes d'exclusion et de discrimination ainsi que des différences d'accès aux ressources qui ont pour effet d'empêcher certains groupes de participer sur un pied d'égalité au dialogue interculturel, même lorsque les membres de ces groupes sont eux-mêmes interculturellement compétents. C'est pourquoi le Groupe d'éminentes personnalités recommande, dans son rapport, l'adoption de « mesures spéciales pour garantir que les membres de groupes défavorisés ou marginalisés jouissent d'une véritable égalité des chances »⁸. Ainsi, pour édifier une société harmonieuse dans laquelle tous peuvent participer pleinement au dialogue interculturel, le développement de la compétence interculturelle par l'éducation doit s'effectuer en liaison et parallèlement à des mesures visant à lutter contre les inégalités et les désavantages structurels, notamment en apportant un soutien spécifique aux groupes en situation de désavantage socio-économique, en combattant la discrimination et en mettant fin aux inégalités dans le domaine de l'éducation.

Enfin, la compétence interculturelle a fait l'objet de nombreuses études ces dernières années. L'un des résultats de la recherche qui nous intéresse ici est que cette compétence ne s'acquiert pas spontanément, et que de simples rencontres avec des personnes ayant d'autres références culturelles ne suffisent

8. Conseil de l'Europe (2011), *op. cit.*

pas davantage à l'acquérir si les conditions de ces rencontres ne sont pas propices. Cela dit, des expériences interculturelles telles que la participation à des événements convenablement organisés ou la fréquentation d'établissements d'enseignement offrant un environnement non discriminatoire *peuvent* avoir des effets bénéfiques sur la compétence interculturelle. Celle-ci peut aussi être directement renforcée par l'éducation et la formation interculturelles. Il a également été constaté que la compétence interculturelle est une faculté qui se développe tout au long de la vie sans que l'on ne puisse jamais la réaliser totalement.

4. Comment développer la compétence interculturelle par l'éducation

Par **éducation interculturelle**, on entend une *pédagogie* – objectifs, contenus, processus d'apprentissage, méthodes d'enseignement, programmes, supports, évaluation – ayant parmi ses buts le développement de la compétence interculturelle des apprenants, de tout âge et dans tous les types d'éducation, comme fondement du dialogue et de la vie en société.

La compétence interculturelle peut être développée de différentes façons, dans le cadre de différents types d'éducation. Pour les besoins du présent document, nous retiendrons les définitions des trois types d'éducation énoncés dans la Charte du Conseil de l'Europe sur l'ECD et l'EDH⁹:

– L'« éducation informelle » qualifie le processus selon lequel chaque individu acquiert, tout au long de la vie, des attitudes, des compétences et des connaissances grâce aux influences et aux ressources éducatives de son environnement et à son expérience et ses conversations quotidiennes (famille, pairs, voisins, rencontres, bibliothèque, médias, travail, loisirs, etc.).

Dans l'éducation informelle, la compétence interculturelle s'acquiert grâce à l'action délibérée, d'une intensité plus ou moins élevée, des parents, référents, pairs, journalistes et autres personnes formant l'environnement social de l'apprenant. Ainsi, les parents peuvent suivre plus ou moins consciemment et délibérément une *approche pédagogique* du développement de la compétence interculturelle de leurs enfants, ou au contraire élever leurs enfants sans aucune intention à cet égard.

– L'« éducation non formelle » couvre tout programme éducatif organisé, destiné à améliorer un ensemble d'aptitudes et de compétences en dehors d'un cadre d'enseignement formel, et à travers l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans l'éducation non formelle, dispensée par exemple par des structures locales, des ONG, des organisations de jeunesse ou d'enseignement pour adultes, ou

9. Conseil de l'Europe (2010), *op. cit.*

des services sociaux, la compétence interculturelle est un *objectif pédagogique* poursuivi à travers l'intégration d'activités spécifiques dans l'apprentissage.

– L'« éducation formelle » concerne le système structuré d'éducation et de formation qui commence à l'école élémentaire et primaire, et se poursuit dans l'enseignement secondaire et universitaire. Elle est en principe dispensée dans des établissements d'enseignement général ou professionnel et sanctionnée par des diplômes.

Dans l'éducation formelle, la *pédagogie de la compétence interculturelle* vise, de manière structurée, des résultats d'apprentissage correspondant aux composantes de la compétence interculturelle. Compte tenu du niveau élevé d'organisation de ce type d'éducation, le développement de la compétence interculturelle des apprenants est un objectif transversal des programmes explicites et « implicites », et partagé à différents niveaux par l'ensemble des enseignants.

Chaque type d'éducation repose sur une relation entre le « facilitateur » et l'« apprenant ». Dans l'éducation informelle, une telle relation relie par exemple les parents et les enfants, ou des adultes entre eux (responsables politiques, artistes, professionnels des médias, responsables de groupes religieux, spirituels ou communautaires, collègues de travail, ou encore étudiants s'entraînant). Dans l'éducation non formelle, cette relation peut s'établir entre des animateurs de jeunesse et des jeunes, entre des formateurs et des adultes, etc. Dans l'éducation formelle, elle s'instaure entre les enseignants et les élèves ou étudiants.

Généralement, les facilitateurs poursuivent certaines intentions ou buts à travers leur interaction avec les apprenants dont ils ont la responsabilité. Les enseignants, les animateurs de jeunesse et les formateurs d'adultes, par exemple, reçoivent une formation pour être en mesure de préparer et de concevoir spécifiquement les cours et autres activités d'enseignement, tandis que certains parents organisent des activités ciblées pour leurs enfants et que d'autres suivent les conseils trouvés dans des ouvrages pédagogiques, ou suivent l'exemple de leurs propres parents, ou reprennent à leur compte les usages en vigueur dans leur milieu, ou encore reproduisent des comportements vus à la télévision, parfois intuitivement. Les participants à l'éducation informelle, qui sont en situation d'apprentissage mutuel constant, peuvent avoir plus ou moins consciemment l'intention d'influencer les autres participants. Toutefois, l'apprentissage informel peut également s'effectuer grâce à l'observation et l'imitation du facilitateur sans aucune volonté d'influence de sa part.

Principes d'organisation

Préparer et mettre en œuvre l'éducation interculturelle des apprenants est une responsabilité importante de tout facilitateur. Certains, comme les enseignants, les animateurs de jeunesse ou les travailleurs sociaux, s'en acquittent dans un cadre professionnel ; d'autres le font plutôt comme partie intégrante de leur rôle de parent, d'employeur, de responsable politique, etc. D'autres enfin jouent un rôle d'éducateur sans s'y préparer délibérément et sans avoir conscience des « enseignements » qu'ils transmettent par leurs actes ou leurs paroles.

Dans la plupart des cas, il est possible d'appliquer certains principes d'organisation qui ont trait aux différentes composantes de la compétence interculturelle décrites dans ce qui précède. Les facilitateurs doivent inclure dans leur préparation :

– *L'expérience* : le meilleur moyen de renforcer les attitudes de respect, de curiosité et d'ouverture ainsi que l'acquisition de connaissances concernant d'autres orientations et références culturelles consiste à être le témoin direct de la manière dont d'autres personnes agissent, interagissent et communiquent à leur façon. Le facilitateur devra donc organiser des occasions d'apprendre par l'expérience directe, qui peut être « réelle » ou « imaginaire » : jeux, activités, médias traditionnels, médias sociaux, interaction avec un ou plusieurs interlocuteurs ou correspondants, etc. Les parents peuvent donner certaines lectures à leurs enfants ou se rendre avec eux dans d'autres quartiers, régions et pays. Les animateurs de jeunesse peuvent organiser des sessions de formation et des rencontres internationales pour jeunes. Les professeurs d'histoire peuvent organiser des reconstitutions théâtrales ou des activités favorisant la multiperspectivité. Ces différents exemples illustrent les multiples possibilités de relativiser ses propres points de vue grâce à la *comparaison* et à l'*analyse*.

– *La comparaison* : la confrontation à la « différence » peut encourager la compréhension et le respect à l'égard de personnes perçues comme ayant d'autres références culturelles. Les apprenants ont tendance à comparer les comportements qu'ils connaissent et ceux qu'ils ne connaissent pas, et à juger ces derniers « bizarres », « mauvais », voire « primitifs ». Le facilitateur doit tenir compte du risque que la comparaison tende vers un jugement de valeur et la réorienter vers la compréhension, ce qui suppose d'identifier les similitudes et les différences sans porter de jugement et d'adopter les perspectives de « l'autre », afin de « nous voir nous-mêmes comme les autres nous voient ». En d'autres termes, il y a lieu d'encourager les apprenants à comprendre que ce qui est normal pour

eux peut être considéré comme « bizarre » ou « primitif » par d'autres, et inversement, alors qu'il s'agit simplement de comportements « différents » par certains aspects et « semblables » par d'autres. Les apprenants pourront ainsi mener une réflexion sur leurs propres valeurs et attitudes, et les comparer à celles d'autres personnes pour mieux comprendre comment ils conçoivent eux-mêmes l'altérité.

– *L'analyse* : au-delà de l'identification des similitudes et des différences, l'étude des pratiques, valeurs et convictions partagées par les personnes ayant d'autres références culturelles devrait mettre en lumière les raisons de leur existence. Le facilitateur peut aider l'apprenant à comprendre les motivations sous-jacentes des actes qu'il observe et des propos qu'il entend. Cet objectif peut être atteint, par exemple, en s'appuyant sur la discussion et l'analyse, sur des enquêtes, ou encore sur des sources écrites, audio ou vidéo. Les résultats de ce travail peuvent être restitués aux apprenants pour les mettre en mesure de s'interroger sur leurs propres pratiques, valeurs et convictions.

– *La réflexion* : l'expérience, la comparaison et l'analyse doivent laisser le temps et l'espace nécessaire à la réflexion et au développement de l'esprit critique et de la compréhension. Le facilitateur, notamment dans l'éducation formelle et non formelle, doit délibérément intégrer ce temps et cet espace dans le processus d'éducation. Les enseignants, par exemple, peuvent demander aux étudiants de décrire leur expérience, les encourager à tenir un journal pour suivre l'évolution de l'apprentissage, ou à réagir à ce qu'ils ont appris sous une forme écrite, par des dessins ou d'une autre façon. Des parents pourront trouver un moment de tranquillité pour discuter avec leur enfant d'une expérience vécue.

– *L'action* : la réflexion peut et doit être le point de départ de l'action, de l'ouverture à l'autre par le dialogue interculturel, et de la participation à des activités en coopération avec d'autres personnes. Le facilitateur peut encourager, voire organiser de telles activités, axées par exemple sur l'amélioration de l'environnement social et physique (« approche globale » de l'école, partenariats entre écoles, etc.), en insistant sur leur nécessaire dimension de responsabilité et de respect.

Méthodes d'enseignement et d'apprentissage

Dans l'éducation formelle et non formelle, la mise en œuvre des principes brièvement décrits ci-dessus – expérience, comparaison, analyse, réflexion et coopération active – peut bénéficier de conditions optimales si les *méthodes* d'enseignement et d'apprentissage sont conformes à l'objectif pédagogique dans

toutes les matières. De nombreuses études indiquent que le succès de l'apprentissage est plus élevé lorsque le principe du cours magistral et de la transmission d'informations est réduit au minimum au profit d'approches, de méthodes et de techniques pédagogiques qui encouragent les apprenants à participer activement à la découverte, à la remise en question, à la réflexion et à la coopération. Les activités d'apprentissage les plus efficaces sont celles qui impliquent l'apprenant tout entier et font appel à ses facultés intellectuelles, émotionnelles et physiques. Il en est de même pour le développement de la compétence interculturelle. L'« apprentissage coopératif » comprend des principes essentiels de la compétence interculturelle : les apprenants travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun en observant une attitude respectueuse, appropriée et efficace, et en utilisant leurs compétences plurilingues.

Les facilitateurs doivent être encouragés à stimuler l'intelligence des apprenants, mais aussi à mobiliser leurs capacités émotionnelles et à promouvoir l'action et la participation. L'apprentissage par la pratique, l'identification et la mise à profit de l'expérience antérieure des apprenants, ainsi que la promotion des partenariats et des approches communautaires, sont quelques exemples de pratiques d'une grande efficacité pour développer l'autonomie et la responsabilité des apprenants en matière de compétence interculturelle.

Mise en œuvre

Les activités d'apprentissage peuvent être plus ou moins formalisées dans chacun des trois types d'éducation. Sur la base des concepts détaillés plus haut, les paragraphes qui suivent expliquent comment inscrire la compétence interculturelle dans différents contextes d'apprentissage.

a. Education informelle

L'éducation informelle passe par la conversation et la multiplication des expériences partagées avec des amis, des parents, des collègues, etc., mais aussi par l'expérience acquise dans des activités n'impliquant qu'une seule personne. Elle est spontanée et imprévisible et peut avoir lieu dans tout contexte.

Les choix que l'on fait, lorsqu'on a la responsabilité d'éduquer un jeune, peuvent être soit conscients, soit intuitifs. On peut, par exemple, choisir d'habiller un enfant en se libérant des codes (de couleur ou autres) correspondant traditionnellement

à chaque sexe, ou offrir à une fille des « jouets pour garçons » et inversement, ou éviter d'offrir à un enfant des jeux susceptibles d'encourager des attitudes que l'on désapprouve, ou encore emmener un enfant dans un lieu où il pourra rencontrer des personnes issues de contextes variés. Ces choix interviennent très tôt dans la vie de l'enfant. Un parent ou référent qui n'adopterait pas une démarche d'éducation interculturelle pratiquerait, de fait, une « éducation par défaut », communiquant ainsi, inconsciemment, des valeurs qui peuvent être contraires à celles de l'éducation interculturelle. Mais l'apprentissage informel se poursuit tout au long de la vie, et arrivé à l'âge adulte chacun peut prendre en main son propre apprentissage en se mettant à la recherche de nouvelles expériences et d'interactions avec des personnes ayant d'autres références culturelles. L'action et la réflexion se concentrent alors sur l'acquisition de nouvelles facultés et attitudes, et favorisent un enrichissement continu de la compétence interculturelle.

b. Education non formelle

La prise en compte de la dimension interculturelle devrait ici inciter à mener des activités axées sur les *attitudes*, les *connaissances* et la *compréhension*, les *facultés* et les *actions* décrites plus haut. L'organisation de l'éducation non formelle, dans le cadre du travail de jeunesse ou de la formation des adultes par exemple, suit des traditions pédagogiques dont certaines sont d'ordre général (comme s'y réfèrent fréquemment les déclarations de responsables politiques sur les finalités politiques, sociales, religieuses, philosophiques et autres de l'éducation), d'autres d'ordre spécifique (par exemple, les buts visés par le travail de jeunesse ou par l'enseignement de l'histoire dans l'éducation des adultes). Dans de nombreuses situations d'éducation non formelle, des idéaux viennent compléter voire remettre en question les objectifs politiques définis par les responsables du secteur éducatif (éducation des jeunes, perfectionnement des professionnels, épanouissement personnel des adultes...), par les ONG, par les instances gouvernementales ou par des structures du secteur privé. L'éducation non formelle s'inscrit fréquemment dans des partenariats et dans des activités collectives. Ainsi, un club de football peut organiser des événements pour les supporters en préparation d'un match dans un autre pays, un employeur peut proposer des réunions ou des formations à l'arrivée de nouveaux employés ayant d'autres références culturelles (autre pays, autre religion, etc.) lors d'une fusion, et une école peut proposer des séances de préparation aux parents dont les enfants participent à un échange scolaire avec d'autres pays.

c. Education formelle

Les enseignants de l'éducation formelle ont la responsabilité générale, quel que soit l'âge des apprenants et quelle que soit la matière enseignée, de dispenser une éducation interculturelle, c'est-à-dire de tenir des cours, d'organiser des ateliers, etc., conformément à un programme. Dans de nombreux pays, cette activité est inscrite dans les *programmes officiels* et couverte par le système d'*inspection* des établissements d'enseignement par des organes externes tels que les inspections nationales ou des organisations professionnelles chargées d'assurer la certification et la reconnaissance officielle des établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur. En outre, dans certains cas, des *manuels* et des *supports de cours* jouent un rôle important dans le choix et l'organisation des activités d'apprentissage.

C'est pourquoi les principes de l'éducation interculturelle devraient également être pris en compte dans la formation des enseignants, dans les systèmes d'inspection et d'évaluation, et lors de la rédaction des manuels.

Dans certains systèmes éducatifs, l'éducation interculturelle fait l'objet de politiques clairement établies, d'objectifs inscrits dans les programmes officiels et de contenus d'enseignement définis. Dans d'autres, elle figure parmi les objectifs déclarés des programmes sans toutefois s'appuyer sur un fondement pratique. Dans d'autres, enfin, il n'existe pas de politique officielle ni d'autre forme de soutien et l'éducation interculturelle dépend largement des enseignants, pour son existence comme pour les méthodes utilisées.

Certains enseignants attachent manifestement une grande importance aux aspects interculturels dans la mesure où leur enseignement traite d'aspects sociaux et humains, contrairement aux enseignants qui placent les phénomènes naturels au premier plan.

Parmi les enseignants du premier groupe, ceux qui se préoccupent de questions linguistiques et de communication à l'intérieur et entre différents groupes ont une responsabilité particulière. Font partie de ce groupe les enseignants du domaine des langues (et littératures) nationales, d'autres langues, des médias, etc. Les enseignants en sciences sociales (histoire, géographie, instruction civique, sociologie, psychologie, etc.) devraient également veiller à encourager les *attitudes*, *connaissances* et *compréhension*, *facultés* et *actions* qui font partie intégrante de la compétence interculturelle. Il en va de même dans le domaine littéraire, y compris la traduction, qui offre de nombreuses possibilités de promouvoir les

attitudes interculturelles et l'aptitude à la comparaison, à la remise en question et à la réflexion.

Dans les sciences physiques et de la vie, on peut également identifier des éléments de compétence interculturelle dans les facultés et les attitudes attendues, telles que l'ouverture d'esprit et la curiosité, la capacité d'observer un phénomène à partir de plusieurs perspectives et l'esprit d'analyse. L'aspect interculturel entre également en jeu dans le traitement de points de vue divergents (au sujet de l'origine de l'univers, par exemple), ou dans le rappel historique, en cours de physique, de chimie ou de biologie, des persécutions infligées aux savants qui avaient fait de grandes découvertes, ou encore dans le mode d'organisation du processus d'apprentissage.

Evaluation et appréciation

La préparation et la mise en œuvre d'activités visant à développer la compétence interculturelle s'accompagne généralement d'une *évaluation* et, dans l'éducation formelle notamment, d'une *appréciation*.

Il est important de distinguer « évaluation » et « appréciation ». Pour les besoins du présent document, nous les définirons comme suit :

- L'*évaluation* est l'observation et la mesure de l'efficacité d'une leçon, d'un cours ou d'un programme d'enseignement censé développer la compétence interculturelle de l'apprenant.
- L'*appréciation* est la mesure ou la description structurée du niveau de l'apprenant en compétence interculturelle.

Dans tous les types d'éducation, l'évaluation doit s'appuyer sur la mesure de l'efficacité des activités organisées pour promouvoir la compétence interculturelle. Il existe un grand nombre de tests d'évaluation de la compétence interculturelle ; ceux-ci peuvent être utilisés à des fins de formation ou d'évaluation, y compris pour l'autoévaluation d'établissements ou pour des comparaisons internationales.

Dans l'éducation formelle et non formelle, il est possible d'utiliser différentes approches de l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, et d'appliquer différentes méthodes pour mesurer ou décrire l'efficacité d'une activité ou d'un programme. Dans l'éducation informelle, on recommandera l'emploi

de l'*Autobiographie de rencontres interculturelles*¹⁰, qui convient à l'utilisation par des parents ou autres référents avec de jeunes enfants, mais aussi par des jeunes et des adultes.

L'appréciation est fréquemment associée à des examens, mais il existe de nombreux autres outils d'appréciation tels que le portfolio et le journal d'apprentissage. Elle peut être effectuée par l'enseignant, par l'apprenant ou par des pairs. On pourra également, ici aussi, recourir à l'*Autobiographie de rencontres interculturelles*.

Etant donné que la compétence interculturelle peut être continuellement enrichie par de nouvelles variantes de rencontres, le niveau atteint ne peut se concevoir par rapport à une échelle finie. Il s'agit plutôt de mesurer ou de décrire la capacité à maîtriser une situation interculturelle, par un comportement approprié, efficace et respectueux. En outre, pour couvrir à la fois des attitudes, des connaissances, la compréhension, des facultés et des actions, l'appréciation doit inclure des mesures et des descriptions analytiques (couvrant plusieurs facteurs) ainsi que des appréciations globales et fiables des performances observées dans des situations individuelles ou en groupe.

On ne dispose pas encore d'une méthode établie d'évaluation externe à fonction pédagogique, avec examens et certification, du niveau de compétence interculturelle. Il existe de nombreux instruments permettant de mesurer la maîtrise des éléments constitutifs de la compétence interculturelle ; ces instruments sont utilisés à des fins de recherche et d'évaluation mais ne se prêtent pas à l'emploi dans le cadre d'examens dans le système éducatif.

C'est pourquoi il est nécessaire de poursuivre la recherche-développement en évaluation pédagogique pour concevoir des examens et d'autres types d'appréciation ; facteurs de motivation essentiels, les examens permettront d'inciter les apprenants comme les enseignants à porter une attention accrue à cet aspect, à l'inclure dans la préparation et la mise en œuvre des programmes, et à améliorer le retour d'information pour les apprenants.

10. Conseil de l'Europe (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

5. Approches et activités qui favorisent la compétence interculturelle

Dans une première partie, cette section présente brièvement les approches du processus d'enseignement et d'apprentissage connues pour favoriser la compétence interculturelle. Elle décrit ensuite en quelques lignes plusieurs types d'activités que les professionnels de l'éducation peuvent adapter à leur propre contexte pour contribuer à la formation des éléments qui composent la compétence interculturelle. La plupart de ces activités ont leur place dans les structures éducatives aussi bien non formelles que formelles, et certaines idées peuvent aussi être adaptées à l'apprentissage informel. Le développement de la compétence interculturelle étant l'affaire de tous mais pouvant sembler moins évidente pour les professeurs de mathématiques et de sciences naturelles, des propositions à leur intention sont également prévues. Pour des questions de clarté et d'orientation, les éléments de la compétence interculturelle que ces activités encouragent sont mis en exergue dans les descriptions. A la fin de la section, une activité type est présentée dans le détail afin d'aider le lecteur à visualiser la procédure, à comprendre les enjeux de l'activité et à comprendre comment les processus et les résultats escomptés de l'apprentissage favorisent certaines composantes de la compétence interculturelle décrits à la section 2 du présent document.

Approches pédagogiques

Comme expliqué dans la section précédente, des études ont montré que l'enseignement peut grandement gagner en efficacité en réduisant au minimum le cours de type magistral, ou la simple transmission de savoir à des récepteurs passifs. Si l'on veut vraiment faire évoluer les *attitudes*, les *connaissances* et la *compréhension*, les *facultés* et les *actions*, le cours magistral ne sert pas à grand-chose. Un cours sur la démocratie, le respect et l'importance de la compétence interculturelle, par exemple, ne sera pas crédible et n'aura pas d'impact si l'enseignant n'applique pas et ne s'inspire pas des principes qu'il veut enseigner dans sa manière de communiquer et dans son approche globale du processus d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, l'**apprentissage expérientiel** ou « apprendre en faisant », qui englobe l'expérience, la comparaison, l'analyse,

la réflexion et la coopération, est des plus efficaces dans l'éducation non formelle et formelle si ces méthodes d'enseignement et d'apprentissage ont le soutien des pouvoirs publics en charge de l'éducation et des programmes aux niveaux national et local.

Depuis vingt ou trente ans, l'éducation a réorienté ses priorités en même temps que la promotion de la compétence a gagné en importance. Les techniques d'enseignement et façons de travailler innovantes, qui visent à faciliter le processus d'apprentissage dans l'éducation non formelle et formelle, sont de plus en plus répandues aujourd'hui. La **réalisation de projets** est ainsi devenue très courante dans de nombreuses matières enseignées à l'école. Elle comprend des exercices autour d'un sujet ou d'un thème qui peuvent être adaptés en fonction du niveau et de l'âge des participants et où les objectifs et les contenus sont négociés par tous les participants ; les apprenants créent en outre leur propre matériel d'apprentissage, qu'ils présentent et évaluent ensuite ensemble. Bien sûr, avec ces nouvelles façons de travailler et ces nouvelles approches du processus d'apprentissage, les rôles des enseignants et des apprenants ont aussi changé.

Une fois les approches, méthodes et techniques pédagogiques qui favorisent la participation active des apprenants – expérience, découverte, remise en cause, analyse, comparaison, réflexion et coopération – bien en place, les activités liées à l'apprentissage s'avèrent généralement très efficaces car elles impliquent l'apprenant en tant qu'individu à part entière et sollicitent ses facultés intellectuelles, émotionnelles et physiques. Cette approche spécifique de l'apprentissage et de l'enseignement, dont on a montré qu'elle favorise la compétence interculturelle et ce, indépendamment du sujet, est appelée **apprentissage coopératif**. L'apprentissage coopératif ne se réduit pas au fait que les apprenants travaillent souvent en groupe dans des classes non formelles ou formelles, mais se rapporte à la manière dont le processus d'apprentissage est organisé. C'est un mode d'apprentissage collaboratif spécifique, où les étudiants/participants ne se contentent pas d'effectuer des tâches non structurées en binômes ou en petits groupes – ils doivent aussi participer à des activités collectives qui reposent sur des principes de coopération spécifiques inhérents à la structure même de ces tâches.

Dans l'apprentissage coopératif, chaque élève, étudiant ou participant est individuellement responsable de son apprentissage et l'évaluation porte aussi sur le travail du groupe dans son ensemble. Plus le groupe est restreint, plus il y a de

chances que tous les membres participent, ce qui garantit une interaction inclusive entre les personnes. Les groupes coopératifs sont physiquement réunis ou travaillent en ligne ; ce travail d'équipe encourage une interdépendance constructive et stimulante entre les membres du groupe, qui entraîne une amélioration des facultés sociales et des stratégies de résolution des conflits, sans compter le recul progressif des « étiquettes » et de l'exclusion de certains membres. Dans ce groupe qui rassemble des attitudes, des connaissances et des facultés, chaque membre apporte ses forces, il acquiert et développe de nouvelles connaissances, quel que soit le sujet traité et la matière – lettres, sciences sociales, mathématiques ou sciences naturelles.

Pour que l'environnement soit propice à l'apprentissage coopératif, les apprenants doivent se sentir en sécurité et à l'aise ; la tâche et l'objectif doivent être clairs afin qu'ils se sentent sollicités et travaillent ensemble avec efficacité. Les apprenants qui participent à des exercices coopératifs comprennent vite que pour être efficaces, ils doivent être respectueux, attentifs, honnêtes et compréhensifs. Quand le groupe coopératif est animé par des buts précis et si l'exercice exige une interdépendance positive, ses membres s'impliquent dans de nombreuses activités qui améliorent leur compréhension d'un accès égal et d'une participation égale, ainsi que leur compréhension des thèmes analysés.

L'apprentissage coopératif met en œuvre des principes constructivistes et se prête tout à fait à une approche par questionnement. Les techniques coopératives étant appliquées dans de petits groupes coopératifs de travail, elles peuvent compléter n'importe quelle autre stratégie, approche ou méthode éducative ou presque et, comme décrit plus haut, elles favorisent de nombreux éléments de la compétence interculturelle, indépendamment du sujet traité.

Les types d'activités décrits ci-après en quelques lignes sont propices au développement de la compétence interculturelle par l'éducation.

Types d'activité

1. Activités valorisant la multiperspectivité

Les activités qui visent à sensibiliser à des points de vue différents permettent à l'apprenant de développer ses *facultés d'observation, d'interprétation* et de

décentration, ainsi que son *ouverture* et sa *faculté de non-jugement*. Ces activités peuvent passer par une description en mots ou en images d'un événement, d'une action ou d'un phénomène, éventuellement complétée avec ou suivi de la description ou de l'image du même événement, comportement ou phénomène vu par d'autres personnes sous un autre angle. Par exemple, il est intéressant de lire, de comparer, d'analyser, de discuter et pourquoi pas de jouer trois comptes rendus des événements d'une même journée dans un établissement ou un camp de vacances écrits sous forme de journal par trois enfants issus de trois milieux très différents, qui ont des valeurs, des normes, des facultés et des connaissances différentes, voire des langues différentes. Le débriefing de l'activité est important pour conceptualiser l'expérience et montrer comment le genre et le langage utilisés influencent la perception de l'expérience. Le facilitateur discute avec la classe ou le groupe pour tenter de comprendre pourquoi les gens ont une vision différente d'un même phénomène, événement ou action, et ce qui se passe quand on se méprend sur une personne parce qu'on est resté sur sa première impression et des postulats, certes largement répandus mais souvent erronés.

Ces exercices d'analyse multiperspective ont leur place dans des structures de l'éducation formelle et non formelle pour promouvoir la compétence interculturelle. Ainsi, deux historiens qui vivent dans des pays différents et écrivent dans des langues différentes n'auront pas la même vision des événements historiques. De la même manière que deux artistes feront deux portraits différents d'une même personne, des personnes placées à des endroits différents de la classe en feront des représentations différentes si on leur demande de la dessiner. Des cartes du monde qui résultent de projections inhabituelles ou sont présentées à l'envers peuvent stimuler une discussion à propos des points de vue courants ou dominants, et d'autres plus inhabituels. Même chose pour les descriptions de phénomènes naturels souvent présentés en cours de sciences naturelles. Tout en améliorant les facultés d'observation et de communication des participants, les variantes autour de cette activité encouragent l'analyse multiperspective, favorisent l'empathie et l'absence de jugement, et soulignent la nature trompeuse des premières impressions et des clichés. Comparer les perspectives peut aussi être utile pour résoudre des conflits réels entre des membres d'un groupe ou d'une classe, voire au sein d'une famille, pour développer ces mêmes facultés et attitudes tout en résolvant les conflits ou problèmes personnels de la personne concernée.

La *multiperspectivité* peut par ailleurs être favorisée par la narration et la construction de récits par les apprenants. Raconter une histoire – réelle ou imaginaire – fait appel à l'aptitude à raconter du point de vue d'un protagoniste et en faisant

abstraction de son propre point de vue. Ce genre d'exercice aide le participant à prendre ses distances par rapport à ses propres valeurs, normes et convictions et à ce qu'il tient habituellement pour acquis, et à expliciter des choses qui autrement seraient passées sous silence. Dans les structures informelles, ce processus peut être alimenté par les questions de l'assistance, mais il peut aussi être repris tel quel dans l'éducation non formelle et informelle. Dans ce cas, les histoires peuvent être délibérément inspirées des biographies des apprenants, qui peuvent être réunies (au moyen d'activités, où chaque biographie représente une pièce d'un « patchwork » ou d'un « puzzle ») pour illustrer la diversité du groupe et aider les apprenants à se découvrir mutuellement en tant qu'individus complexes cachés derrière des identités et des étiquettes réductrices qui limitent la compréhension mutuelle. Enfin, au-delà de la discussion sur l'histoire réelle ou imaginaire de chaque individu, la compilation de toutes ces histoires crée un autre niveau de matériel pédagogique qui se prête à l'analyse, à la discussion et à la réflexion en relation, par exemple, avec les différentes formes de diversité qui coexistent au sein du groupe, pour savoir si et comment elles se rattachent au contexte social plus large, ou aux types d'influences sociohistoriques qu'elles créent.

2. Jeux de rôle, mise en situation et théâtre

Ces trois activités menées en cours de langue et littérature (première ou deuxième langue étrangère, ou langue maternelle), ou dans l'éducation non formelle, peuvent encourager la compétence interculturelle de l'apprenant. L'enseignant ou le facilitateur peut par exemple distribuer des cartes qui invitent les apprenants à agir de manière totalement différente de leurs habitudes, normes et standards habituels ; ils doivent résoudre un problème, se prêter à un exercice ou débattre d'un thème en groupe, tout en respectant les normes de leur « nouvelle identité ».

Les bénéfices de ce type d'exercice sont nombreux pour le développement de la compétence interculturelle. L'apprenant se rend compte de ce que cela fait d'être différent, d'être regardé bizarrement, d'être critiqué ou même exclu. Il peut aussi prendre conscience que le fait d'être différent de quelque manière que ce soit – regard, langage, normes, convictions et valeurs – n'ôte rien à la valeur de la personne en tant qu'être humain. Après un jeu de rôle ou une mise en situation, il est très important de faire un débriefing avec la classe ou le groupe pour attirer leur attention sur ce qui s'est passé pendant le « jeu ». Faire dire aux étudiants ou aux participants ce que le jeu leur a appris les aidera à se poser des questions – qu'est-ce qui a été facile, difficile, bizarre ou comme dans la vie ; comment ils ont

fait pour imaginer les normes de leur « nouvelle identité » ; et si leur personnage était authentique ou stéréotypé. Ce genre d'exercice contribue à développer des attitudes d'ouverture, de curiosité et de respect, ainsi que le désir de comprendre et de ne plus juger. Ils développent également des facultés d'observation et d'interprétation, des facultés d'apprentissage de leur propre culture et de découverte des autres, ainsi que des facultés d'adaptation et d'empathie.

Il faut néanmoins veiller à ce que ce genre d'exercice ne prête pas à des généralisations à outrance concernant certains groupes de personnes et à ce qu'il ne renforce pas les clichés au lieu de les combattre. Si des clichés surgissent dans la discussion, que ce soit à propos de soi ou d'autrui, l'enseignant ou le facilitateur peut saisir l'occasion d'en discuter et inciter les apprenants à s'interroger sur la manière dont naissent les clichés, pourquoi ils sont soutenus, comment ils peuvent être nuisibles ou utiles, et comment il faut les combattre. Bien organisés, les jeux de rôle, les mises en situation et le théâtre peuvent également entraîner une prise de conscience et faire connaître les similitudes et les différences, les postulats et les préjugés, les conventions verbales et non verbales de la communication.

3. Théâtre, poésie et écriture créative

Cet autre groupe d'activités favorise le développement de la compétence interculturelle. Quand nous regardons ou lisons une pièce de théâtre qu'une personne de notre entourage – famille, amis ou collègues – nous a conseillée, nous apprenons des choses sur d'autres personnes qui ont des références culturelles diverses, avec des points de vue divers. Lire une pièce de théâtre en cours de littérature ou de langue étrangère aide les élèves ou les étudiants à apprendre de moult manières à partir du théâtre et à travers le théâtre. Monter une pièce permet d'aller encore plus loin, car le fait de jouer permet aux participants de faire et d'analyser des expériences qu'ils n'auraient probablement jamais l'occasion de faire autrement.

En général, les nouvelles et les poèmes se prêtent aussi à l'éducation à la compétence interculturelle. On peut les lire, les apprécier, en discuter, les illustrer et les raconter ; les élèves peuvent même – avec un peu d'imagination et un brin de talent d'écriture créative – les réécrire de leur point de vue.

Ces exercices basés sur la littérature, parfaitement adaptés au cours de langue ou de lettres, mais qui peuvent aussi être adaptés à d'autres matières, permettent à l'apprenant de faire connaissance avec des personnages qu'il

n'a jamais rencontrés et de découvrir des vies qu'il n'a jamais imaginées. Ces processus peuvent l'inciter à remettre en question ce qu'il tient pour acquis dans son propre environnement et à remettre en cause ses idées préconçues. Selon la teneur ou le message de l'écrit (poème, nouvelle ou pièce de théâtre) choisi par l'enseignant ou le facilitateur, ces exercices peuvent même aider l'apprenant à comprendre comment la société et l'individu peuvent protéger la dignité et les droits de l'homme indépendamment de leurs références culturelles.

4. Missions ethnographiques

Pour les missions ethnographiques, les apprenants doivent sortir et aller à la rencontre des gens pour en rapporter des expériences et des connaissances qu'ils pourront comparer, analyser et sur lesquelles ils pourront réfléchir – un processus qui favorise aussi la découverte de soi et l'introspection. Avec l'aide de l'enseignant ou du facilitateur, les apprenants d'une classe ou les participants à des sessions de formation non formelle peuvent élaborer une grille d'observation qui les aidera à comprendre comment les gens se saluent, combien de temps ils attendent dans telle ou telle situation, quels moyens verbaux et non verbaux ils utilisent pour exprimer le respect, la gratitude, la colère, etc. Un autre exercice consiste à leur demander de réaliser des interviews pour comprendre comment vivent les habitants d'un quartier donné, ce qu'ils pensent de certains problèmes ou en quoi ils sont concernés. Là aussi, leurs conclusions peuvent être présentées, comparées et analysées dans le cadre du cours ou de la formation, de manière à promouvoir des attitudes, des connaissances ou des facultés qui font partie de la compétence interculturelle. Ces débats de réflexion à propos des expériences ethnographiques des apprenants les poussent à s'interroger sur leur manière de réagir face à ce qu'ils ont pu observer, en particulier à la manière dont ils interprètent la raison pour laquelle ils ont réagi de telle manière et pas telle autre à ce qu'ils ont appris « sur le terrain ».

Les parents peuvent aussi décider d'organiser des sorties qui seront l'occasion pour leurs enfants d'observer et de découvrir les normes, pratiques comportementales ou sociales de personnes qui ont d'autres références culturelles et qui appartiennent à des groupes ethniques, religieux ou socio-économiques différents. Ces sorties peuvent être utilisées pour comparer et mieux connaître leurs propres normes et pratiques.

La tradition orale est une méthodologie assez proche, mais bien distincte, qui fait partie de l'approche ethnographique. Dans l'éducation non formelle

et formelle, le facilitateur, le formateur ou l'enseignant peut faire appel à la tradition orale et s'appuyer sur les interviews de « sources vivantes » et la vision qu'elles ont de leur passé pour intéresser les apprenants au passé. Les interviews exigeant sensibilité, patience et de s'abstenir le plus possible d'influencer la personne interrogée, l'apprenant apprend l'écoute active, le respect d'autres points de vue ou récits, et apprend à permettre voire à faciliter la parole de la personne interrogée, même s'il n'est pas (entièrement) d'accord avec elle. La *multiperspectivité* est ici aussi mise en œuvre, puisqu'un grand-père et une grand-mère n'ont pas forcément les mêmes souvenirs d'école.

Dans l'éducation informelle, on peut aussi parler de tradition orale quand, par exemple, des grands-parents racontent leurs souvenirs d'enfance à leurs petits-enfants – les jeunes sont souvent surpris de constater les différences entre leur éducation, leurs jeux et ce qu'ils font à l'école, et la manière dont leurs parents et grands-parents ont vécu ces mêmes choses à leur époque ; ou quand des grands-parents racontent comment ils ont bousculé des normes culturelles, même plus lourdes, dans leurs propres choix de vie. Bien que ces échanges aient souvent lieu de manière fortuite, ils sont pour l'apprenant l'occasion d'explorer la manière dont sa propre culture évolue en permanence et dont les cultures sont souvent remises en cause de l'intérieur.

5. Utilisation de films et d'écrits

Dans le cadre de l'éducation informelle, regarder un film ou lire différents types d'écrits est un loisir courant chez les adultes, les adolescents, les enfants et dans les familles. Selon le film ou le texte choisi et le type d'interaction avant, pendant et après avoir vu le film ou lu le texte, ce genre d'expérience peut favoriser la compétence interculturelle par les parents ou les référents, le film et l'écrit pouvant souvent être une clé qui favorise l'introspection et l'ouverture nécessaire pour explorer d'autres lieux, ainsi que les conflits et les tensions liées à la diversité, passés ou présents, dans des situations qui ne seront peut-être jamais physiquement accessibles à l'apprenant.

Dans le cadre de l'éducation non formelle et formelle, le facilitateur ou l'enseignant peut délibérément choisir un film, des scènes d'un film ou des extraits de documents écrits pour lancer une discussion sur le moment où la diversité devient cruciale, en demandant aux apprenants de donner leur point de vue ou d'adopter et de comprendre le point de vue d'un personnage dans une scène

ou un passage donné. Ces discussions peuvent se focaliser sur une question précise : pourquoi pense-t-il que les personnages se parlent mais ne communiquent pas vraiment, la compétence interculturelle est-elle manifeste, ou encore la diversité culturelle nourrit-elle les tensions et les conflits dans l'extrait choisi et pourquoi. A un niveau beaucoup plus avancé, l'apprenant peut se prêter à des exercices qui l'obligent à se mettre à la place du réalisateur, du scénariste ou de l'auteur afin de discuter de l'intention ou du message qu'il a voulu faire passer dans le film ou le document, et de l'utilisation ou de l'exploitation de cette intention ou de ce message par des groupes qui sont pour ou contre l'utilité de la communication interculturelle. Ce genre d'exercice *sensibilise l'apprenant aux perspectives multiples* et *encourage son esprit critique* dans la mesure où les films et les documents sont conçus par des réalisateurs et des auteurs pour être consommés par le public, lequel a la « responsabilité » de déconstruire les images animées ou les textes écrits d'un œil critique, plutôt que de les consommer passivement.

6. Création d'images / images fixes en cours

Cette activité se prête davantage à l'éducation non formelle et formelle. Le facilitateur ou l'enseignant encourage l'apprenant à se servir de son corps et de celui des autres pour créer une image fixe avec plusieurs personnages. L'image est un moyen de recréer un groupe de personnes que les apprenants ont vues ou de créer un personnage ou un groupe de personnages (nouveaux ou imaginaires). Comme ils doivent collaborer pour faire cet exercice (possibilité d'ajouter un niveau de difficulté supplémentaire en leur demandant de faire l'exercice sans parler ou en utilisant uniquement une communication non verbale, ou de recréer une image à laquelle ils ne peuvent pas se référer), ils doivent trouver un moyen de communication adapté et efficace. Par ailleurs, si l'image qu'ils doivent recréer renvoie à des éléments culturels, les apprenants ont besoin de bonnes connaissances pour prendre des postures ou utiliser un langage non verbal culturellement adaptés à l'époque, à la structure et au contexte de l'événement recréé. L'image fixe peut se transformer en image animée et parlante, ce qui demande à l'apprenant de bouger et de parler en collant à l'événement. Le reste du groupe ou de la classe peut photographier ou filmer les images fixes ou animées, imaginer des bulles et des dialogues qui pourront être joués, ce qui là encore fait appel à la compétence interculturelle et la développe, puisqu'ils doivent alors adapter le contenu et le style des dialogues, si possible en utilisant un autre langage que celui habituellement utilisé

en classe. La réalisation d'images d'un niveau supérieur et plus complexe peut facilement déboucher sur les activités de théâtre ou les jeux de rôle dont il a été question plus haut.

En plus d'améliorer la *conscience de la communication*, ces exercices sont autant d'occasions pour l'apprenant de développer des attitudes d'ouverture et de curiosité envers les autres, des facultés de changement et d'adaptation de sa manière de pensée en fonction de la situation ou du contexte, et de renforcer la prise de conscience et la compréhension des postulats, des idées préconçues, des stéréotypes et des clichés.

7. Médias sociaux et outils en ligne

Les rencontres en ligne contiennent des éléments de la communication interculturelle. Internet permet les échanges de vues et d'opinions entre les membres de groupes importants et variés qui autrement ne pourraient que difficilement se croiser et interagir. Dans ce contexte, la diffusion des médias sociaux reflète et encourage le besoin des individus d'interagir : internet est un espace d'éducation informelle important pour les jeunes et les adultes, qui deviennent des utilisateurs et des producteurs de contenu. Malgré les influences potentiellement négatives et les risques liés à internet, l'utilisation des médias sociaux et d'autres outils en ligne permet aussi de favoriser la compétence interculturelle.

Les médias sociaux (plates-formes, chats, forums, etc.) sont, avec les téléconférences et visioconférences en ligne, des outils performants dont les facilitateurs et les enseignants peuvent se servir pour promouvoir la compétence interculturelle dans quelque contexte d'apprentissage que ce soit. Les questions de classe, de religion, d'appartenance ethnique, de genre ou d'orientation sexuelle étant souvent fondamentales dans ces interactions, la communication qui met en œuvre la compétence interculturelle demande une conscience doublée d'une sensibilité culturelle pour que les points de vue, les avis et les commentaires échangés restent respectueux, même en cas de désaccord. Le désir de découvrir l'altérité et de faire des rencontres interculturelles peut être encouragé en utilisant les médias. Des apprenants ayant en commun une langue véhiculaire (sur n'importe quel sujet) ou des groupes (classes) d'apprenants d'une langue étrangère aux quatre coins du monde peuvent participer à des projets collaboratifs en ligne pendant quelques sessions ou plusieurs mois. Dans ce genre de projets collaboratifs via internet, les apprenants doivent se présenter, se poser mutuellement des questions, discuter de problématiques et faire des exercices conçus et

préparés par leur enseignant ou modérateur en amont du projet. Pour beaucoup d'entre eux, c'est peut-être la première fois qu'ils rencontrent des personnes qui ont des références culturelles totalement différentes.

Les réseaux sociaux en ligne, pour peu qu'ils soient modérés correctement, peuvent aussi promouvoir la compétence interculturelle s'ils portent sur des sujets, des problématiques ou des thématiques qui ont un lien direct avec la compétence interculturelle, la citoyenneté mondiale ou les obstacles au dialogue interculturel, comme la résolution des conflits, la paix, les conflits locaux et internationaux. Par exemple, les discussions sur les facteurs de la génération et de la résolution des conflits font appel à la compétence interculturelle, tout en la développant.

La communication en ligne favorise aussi la *conscience de la communication et la sensibilisation à la « parole »*. L'apprenant connaît et comprend la manière dont lui-même et les autres véhiculent un message, directement ou implicitement (entre les lignes), et réalise comment les éléments paralinguistiques traversent la communication, que la rencontre soit physique ou en ligne.

Le développement de la compétence interculturelle se fait aussi grâce à la diversité des ressources, matériels et opinions mis en ligne, tandis que dans le cadre de l'éducation informelle, non formelle et formelle, une utilisation encadrée garantit que les utilisateurs font des exercices qui les obligent à comprendre et à interpréter les sources d'information. Enfin, la multiplication à laquelle on assiste actuellement des communautés de pratique en ligne (qui réunissent des professionnels et des militants autour de la production collaborative de la connaissance) s'accompagnera potentiellement d'une augmentation des échanges d'idées et de la créativité en relation avec la manière dont l'éducation peut contribuer au développement de la conscience interculturelle et de la compétence interculturelle.

Si toutes les expériences ont leur utilité, faciliter et guider la réflexion des participants en relation avec ces expériences est souvent essentiel. Des malentendus dus au manque de communication ou à une communication difficile peuvent être vus comme des défis pédagogiques à relever, au lieu d'être conceptualisés comme des « problèmes » ou des « obstacles ». Un débat sur ce qui est allé de travers, sur les messages volontaires ou involontaires qui ont nui à la communication et sur ce qu'il faut faire pour que la communication soit plus interculturelle ne peut que contribuer à davantage de participation à ce genre de rencontres à l'avenir.

Ces activités via les réseaux sociaux en ligne, pour peu qu'elles soient correctement suivies et bien gérées, permettent à l'apprenant d'acquérir des attitudes qui l'aident à maîtriser ses propres émotions lorsqu'il est confronté à l'ambiguïté et à l'incertitude ; sa tendance naturelle à coopérer avec des personnes qui ont d'autres références culturelles peut s'en trouver améliorée, tout comme ses facultés d'écoute pour comprendre les messages et les intentions d'autrui ; il peut développer une conscience de la communication et notamment du fait que les langages d'autres personnes peuvent exprimer des idées communes d'une seule et même façon ou exprimer une même idée qui lui semble difficile d'accès dans son propre langage.

Présentation détaillée d'une activité

A partir d'un exemple concret, cette section montre comment une activité d'apprentissage bien préparée peut encourager la compétence interculturelle. Prévue pour un groupe de 20 apprenants (stagiaires, étudiants ou élèves), elle peut être proposée en début de session, pour permettre aux apprenants de commencer à réfléchir sur des questions relatives à la communication interculturelle. Le processus d'enseignement et d'apprentissage est expliqué (voir les encadrés des informations) à l'intention des facilitateurs de l'apprentissage.

Ressources de formation Pestalozzi : La cour du quartier (*The neighbourhood yard*)

But

Le but est d'attirer l'attention des apprenants sur la dynamique psychosociale de l'inclusion/exclusion, de la coopération/compétition, de la discrimination et des préjugés. L'exercice les incite à s'interroger sur leurs propres attitudes, convictions et valeurs, et les aide à acquérir de nouvelles facultés et à développer leurs connaissances de concepts importants pour la compétence interculturelle, comme l'identité, la discrimination, l'altérité, l'empathie, la diversité, la coopération et l'interdépendance.

Matériel nécessaire

- Un grand espace ouvert, des gommettes de 4 couleurs

Durée

- Exercice : 15 minutes ; débriefing : 30 minutes

Procédure

1. Les apprenants sont invités à former un cercle. Le facilitateur leur donne les consignes suivantes :

« Nous allons faire un exercice pendant lequel vous n'avez absolument pas le droit de parler. »

« Tout d'abord, je vous demanderai de fermer les yeux quelques minutes, ensuite vous pourrez les rouvrir. Mais vous n'aurez toujours pas le droit de parler. Il est très important que vous ne disiez pas un mot pendant tout l'exercice. Maintenant, fermez les yeux s'il vous plaît. »

2. Le facilitateur colle ensuite des gommettes de couleur sur le front des participants. Avec un groupe de 20 participants, il peut répartir les couleurs comme suit :

- majorité = gommette bleue sur le front de 8 participants ;
- deuxième majorité = gommette verte sur le front de 6 participants ;
- première minorité = gommette jaune sur le front de 3 participants ;
- deuxième minorité = gommette rouge sur le front de 2 participants ;
- un participant n'a pas de gommette.

Le nombre de gommettes de chaque couleur est censé représenter les inégalités sociales. Très rapidement, les participants du groupe majoritaire se sentiront plus confiants que les autres et auront tendance à prendre la direction de l'exercice.

3. Le facilitateur donne ensuite la consigne suivante :

« Quand je vous le dirai, vous ouvrirez les yeux, toujours sans parler. L'exercice consistera à vous mettre par groupe (le facilitateur le répète clairement deux fois). Maintenant, vous pouvez ouvrir les yeux... Et regroupez-vous. »

La formulation de la consigne est importante. Bien que le facilitateur n'ait pas dit aux participants de se regrouper par couleur, en l'absence de consigne ou de critère, ce sera probablement le cas. Poussé par l'habitude de classer les choses dans son propre environnement, le groupe se répartira en sous-groupes de couleur (bleu, vert, jaune et rouge) et le participant sans gommette se retrouvera seul et isolé.

4. Pendant que le groupe fait l'exercice, le facilitateur observe les comportements et attitudes des participants et prend des notes dont il se servira pour le débriefing.

En faisant l'exercice, les participants (adultes, enfants, jeunes, politique, etc.) réalisent qu'ils doivent se faire mutuellement confiance car ils ne savent pas ce qu'ils ont sur le front. Seuls les autres peuvent voir à quelle couleur ils appartiennent et ils ne peuvent pas parler pour communiquer les uns avec les autres. Compter 10 à 15 minutes pour que le groupe surmonte la difficulté. L'exercice exige de la confiance, de la coopération et de l'imagination. C'est un exercice très instructif, et le débriefing donne toujours énormément matière à réflexion.

5. Les participants peuvent rester là où ils sont après l'exercice, et ils ont bien sûr le droit de parler. Le facilitateur propose quelques pistes pour le débriefing.

« Comment vous sentiez-vous quand vous aviez les yeux fermés ? »

Les participants peuvent parler de ce qu'ils ont ressenti pendant cet exercice : ne pas pouvoir parler pour communiquer, être debout sans voir les autres. Très souvent, la discussion dérive sur le handicap et ce que doivent ressentir les handicapés dans la réalité. Certains ressentent cette partie de l'exercice comme une menace et sont mal à l'aise.

« Quelle a été votre première réaction quand vous avez rouvert les yeux ? »

Discuter de ses sentiments est un élément important du développement et de l'apprentissage de la compétence interculturelle. A ce stade, beaucoup de sentiments s'expriment : le sentiment de solitude, d'être perdu, ou des sentiments opposés ; comment on se sent quand on prend conscience d'être perçu et évalué à partir de critères qui nous sont inconnus. Le facilitateur peut profiter de ce que les participants parlent d'eux pour introduire des concepts comme l'identité, la discrimination, ou encore la notion d'altérité et la perception de soi par l'autre.

« Comment se sent-on quand on ne peut pas parler ? »

Le groupe fait des parallèles avec des situations rencontrées dans la réalité. Souvent, la conversation incite le groupe à parler du sentiment d'impuissance dans des situations où l'on n'arrive pas à se faire comprendre, des barrières du langage et du langage non verbal.

« A quelle stratégie avez-vous pensé pour faire cet exercice ? »

En discutant des consignes et de la manière dont ils les ont comprises, les participants réalisent peu à peu quel type de comportement ils ont eu dans le groupe. Le débriefing doit les amener à comprendre qu'ils avaient le choix entre plusieurs méthodes pour se regrouper et que rien dans les consignes données par le facilitateur ne les obligeait à se séparer et à se regrouper par couleur (rouge, bleu, vert et jaune) : ils auraient pu constituer autant de sous-groupes multicolores que possible (un groupe arc-en-ciel, par exemple, ce qui du coup aurait signifié accepter la « différence » dans le groupe), ils auraient pu aussi décider de ne laisser personne à part et d'intégrer le « solitaire » dans un groupe. Cette question est centrale pour le processus d'apprentissage qui amènera les participants à comprendre comment ils ont tiré des conclusions hâtives, ou à analyser de façon critique leur propre tendance à pratiquer la ségrégation, à réfléchir au niveau d'inconscience de leur décision, à comprendre pourquoi ils ont choisi telle stratégie et pas telle autre. Le groupe peut ensuite aller plus loin en examinant les autres options qu'il aurait pu choisir ; le facilitateur peut décider de pousser le concept encore plus loin en introduisant des notions qui sont centrales pour la compétence interculturelle (empathie, diversité, coopération, interdépendance) et d'identifier des attitudes, des facultés et des connaissances susceptibles de favoriser des comportements qui encouragent les droits de l'homme et l'inclusion sociale.

« A quoi cela vous fait-il penser si vous comparez avec des situations réelles ? »

A ce stade, les participants peuvent commencer à globaliser ce qu'ils ont appris dans différentes situations et l'appliquer à leurs propres expériences et discussions. Souvent, la discussion amène le groupe à réaliser les implications des comportements discriminants ouvert et latent dans un petit groupe, des groupes sociaux, et au niveau global.

6. Astuces pour le facilitateur : l'immense majorité des groupes gèrent bien l'exercice, mais il arrive qu'un groupe ait tellement de mal à coopérer qu'il ne trouve pas de solution ; c'est très rare, mais dans ce cas, il appartient au facilitateur de sentir quand il doit intervenir et mettre un terme à l'exercice.

Cet exercice peut être fait pendant un cours, ou à l'occasion d'une session de formation sur le lieu de travail, dans le cadre de la formation des enseignants ou du travail de jeunesse, etc. Sa durée (environ 45 minutes, débriefing compris) permet à l'enseignant de l'intégrer

dans un cours. Possibilités de l'intégrer dans le programme : éducation civique, éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, langue et communication, philosophie et éthique, compétences fondamentales et gestion de la classe.

Ressources recommandées

Une liste de ressources recommandées pour soutenir toutes les activités décrites dans cette section est donnée à la fin du présent document.

6. Conclusion

Les rencontres interculturelles sont devenues banales pour beaucoup de gens et dans beaucoup de pays. De tels niveaux de relations interculturelles physiques et virtuelles peuvent être enrichissants et profitables, car la découverte de « l'altérité » ou de ce qui est vécu comme « différent » permet d'apprendre des autres, avec et sur les autres, et sur soi-même. Pour tirer avantage de la diversité, il est capital de s'attaquer à la discrimination, aux inégalités et aux préjudices structurels, de faire en sorte que l'égalité soit une réalité pour tous et que tous puissent participer sur un même pied aux rencontres interculturelles et au dialogue interculturel. Développer la compétence interculturelle est aussi vital pour que les individus puissent se comprendre, s'apprécier et se respecter les uns les autres à travers leurs différences culturelles, et pour qu'ils contribuent activement à des sociétés qui tirent avantage de leur diversité.

Développer la compétence interculturelle par l'éducation est un outil très convaincant pour parvenir à la compréhension, à l'appréciation et au respect interculturels. L'éducation peut aider l'individu à développer la faculté dont il a besoin pour engager un dialogue interculturel sérieux et vivre en harmonie avec ceux qui ont des références culturelles différentes des siennes. Dans ce document, nous avons présenté un cadre conceptuel – adapté à l'éducation informelle, non formelle et informelle – pour la compétence interculturelle, ainsi que les principes pédagogiques qui permettent de promouvoir son développement. L'approche choisie prend ses distances vis-à-vis de l'hypothèse selon laquelle l'éducation formelle serait la (seule et unique) clé du changement social. En reconnaissant la place et l'importance des trois types d'éducation, elle reconnaît que la responsabilité du développement de la compétence interculturelle appartient aux individus et aux institutions, et que la compétence interculturelle s'inscrit pour les apprenants dans un processus continu, complexe et dynamique tout au long de la vie.

Le développement de la compétence interculturelle et la réalisation de la vision sociale sur laquelle elle s'appuie pour pouvoir aboutir dépendent de manière décisive de l'engagement et du soutien d'un large éventail de parties prenantes, et notamment des politiciens, des décideurs, des professionnels de l'éducation et de la formation, des responsables religieux, spirituels et communautaires, des parents et des référents, et bien sûr des apprenants eux-mêmes. Pour permettre le développement de la compétence interculturelle par l'éducation au sens large, le soutien attentif de toutes les parties prenantes est indispensable – c'est justement ce soutien que le présent document veut susciter.

7. Bibliographie

Arnesen, A.L., Allan, J. & Simonsen, E. (Eds.) (2010). *L'enseignement de la diversité socioculturelle – les enjeux de la formation des enseignants*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Barrett, M. (2007). *Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups*. Hove: Psychology Press.

Berardo, K. & Deardorff, D. (2012), *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*. Sterling, VA : Stylus.

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Byram, M. & Zarate, G. (1995). *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Lancé par les ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118^e session ministérielle, Strasbourg, 7 mai 2008.

Conseil de l'Europe (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Deardorff, D.K. (Ed.) (2009). *SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Londres : Sage.

Huber, J. (Ed.) (2012). *Intercultural Competence for All : Preparation for Living in a Heterogeneous World*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Jackson, J. (Ed.) (2012). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Londres : Routledge.

Mompoin-Gaillard, P. (2011). « "Savoirs" et valeurs contre thèmes : composantes transversales de l'enseignement pour le renforcement des sociétés démocratiques », in J. Huber & P. Mompoin-Gaillard (Eds.), *Former les enseignants au changement*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Eds.) (2007). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

Unesco (2007). *Principes directeurs de l'Unesco pour l'éducation interculturelle*. Paris : Unesco.

8. Ressources recommandées pour soutenir les activités présentées au chapitre 5

Comment tous les enseignants peuvent contribuer

Brett, P., Mompoin-Gaillard, P. & Salema, M.H. (2009). *How all Teachers can Support Citizenship and Human Rights Education : A Framework for the Development of Competences*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Apprentissage expérientiel

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Apprentissage coopératif

Aronson, E. (2000). *Nobody Left to Hate : Teaching Compassion after Columbine*. New York : Freeman & Co.

Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Cooperative Learning and "Frequently Asked Questions"*. Kagan Online Publishing.

Multiperspectivité

Conseil de l'Europe et Commission européenne (2000), *T-Kit n° 4, « L'apprentissage interculturel »*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Huber-Kriegler, M., Lázár, I. & Strange, J. (2003). *Miroirs et fenêtres – manuel de la communication interculturelle*. CELV/Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Repères Juniors, le manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Stradling, R. (2003). *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*. Strasbourg : Service de l'éducation, Enseignement de l'histoire.

Unités de formation Pestalozzi sur « L'enseignement de l'histoire et la multiperspectivité ». Disponible sur le site du Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe (www.coe.int/pestalozzi).

Jeux de rôle, mises en situation et théâtre

Chapitres de Bolton et Heathcote, in M. Byram & M. Fleming (Eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unités de formation Pestalozzi sur « Education à la diversité linguistique et culturelle » « Education interculturelle » et « Socle commun de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour tous les enseignants ». Disponible sur le site du Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe (www.coe.int/pestalozzi).

Théâtre, poésie et écriture créative

Burwitz-Melzer, E. (2001). « Teaching intercultural communicative competence through literature », in M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (Eds.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon : Multilingual Matters.

Peck, C., Rot Gabrovec, V., Čaňková, M., Lázár, I. & Vief-Schmidt, G. (2007). « Methods and materials to develop intercultural competence », in I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. Matei & C. Peck (Eds.) (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Strasbourg : ECML/Editions du Conseil de l'Europe.

Unités de formation Pestalozzi sur « Socle commun de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour tous les enseignants ». Disponible sur le site du Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe (www.coe.int/pestalozzi).

Ethnographie

Byram, M. & Fleming, M. (Eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective : Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge : Cambridge University Press.

Fischer, C., Costache, S. & Makriyanni, C. (2011). *Introducing Oral History : When Living People's Stories become History*. Nicosie : Association pour le dialogue et la recherche historique.

Unités de formation Pestalozzi sur « La diversité des visions et des connaissances du monde en salle de classe » et « Education à la diversité linguistique et culturelle ». Disponible sur le site du Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe (www.coe.int/pestalozzi).

Film

Peck, C. (2007). « Guidelines for using films to develop intercultural competence », in I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. Matei & C. Peck (Eds.) (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Strasbourg : ECML/Editions du Conseil de l'Europe.

Création d'images

Conseil de l'Europe (2011). *A Look at our Past. A Set of Supplementary Teaching and Learning Materials* [en anglais, turc et grec]. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe/Association pour le dialogue et la recherche historique.

Médias sociaux et outils en ligne

AFS Global Education Conference on Intercultural Learning (ICL) in the Online World.

Religion, Conflict, and Peace Program, The Berkley Center for Religion, Peace and World Affairs, Georgetown University.

Dooly, M. (2008). *Telecollaborative Language Learning : A Guidebook to Moderating Intercultural Collaboration Online*. Berne, New York : P. Lang.

O'Dowd, R. (Ed.) (2007). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon : Multilingual Matters.

Unités de formation Pestalozzi sur « L'éducation aux médias et l'utilisation des médias sociaux pour la participation démocratique » et « L'utilisation des médias

sociaux pour la participation démocratique ». Disponible sur le site du Programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe (www.coe.int/pestalozzi).

A propos des auteurs

Martyn Barrett

Martyn Barrett est professeur émérite de psychologie à l'université du Surrey (Royaume-Uni). Il est diplômé des universités de Cambridge et du Sussex. Spécialisé dans la psychologie du développement et la psychologie sociale, il est aussi très engagé dans la recherche multidisciplinaire et collabore actuellement avec des spécialistes des sciences politiques, des sociologues, des spécialistes de l'éducation et des analystes politiques. Il travaille sur les sujets suivants : le développement de la compétence interculturelle ; l'enculturation nationale et ethnique des jeunes ; les identifications et les pratiques culturelles des membres d'une minorité ethnique, des personnes d'origine mixte et des membres de la majorité ethnique ; le développement des préjugés, des stéréotypes et des attitudes intergroupes ; et le développement de la cognition politique, des attitudes civiques et de la citoyenneté active. Parmi ses ouvrages récents figurent : *Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups* (2007, Psychology Press) ; *Advancing Multiculturalism, Post 7/7* (2008, Cambridge Scholars Publishing) ; *Nationalism, Ethnicity, Citizenship* (2011, Cambridge Scholars Publishing) ; et *Political and Civic Participation* (sous presse, Routledge). Au cours de sa carrière, Martyn Barrett a reçu de nombreuses bourses de recherche, notamment de l'ESRC, de la Commission européenne, de la Nuffield Foundation et du Leverhulme Trust. De 2009 à 2012, il a dirigé un projet intitulé *Processes Influencing Democratic Ownership and Participation (PIDOP)*, financé par la Commission européenne et relevant de son 7^e programme-cadre. Il travaille aussi comme expert pour le Conseil de l'Europe sur le développement de la compétence interculturelle. Il a ainsi aidé à élaborer l'*Autobiographie de rencontres interculturelles* (2009, Conseil de l'Europe), et l'*Autobiographie de rencontres interculturelles par les médias visuels* (2013, Conseil de l'Europe). Martyn Barrett est membre de la Société britannique de psychologie et de l'Académie des sciences sociales.

Michael Byram

Michael Byram est professeur émérite à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Durham (Angleterre), professeur invité à l'université du Luxembourg

et professeur associé dans des universités chinoises et britanniques. Après avoir étudié les langues modernes et médiévales au King's College de Cambridge, il a fait une thèse de doctorat sur la littérature danoise. Il a ensuite enseigné le français et l'allemand à des jeunes et à des adultes dans un établissement polyvalent d'enseignement secondaire, en Angleterre. Recruté par l'université de Durham en 1980 pour s'occuper de la formation des enseignants, il a mené des recherches sur l'éducation des minorités linguistiques et l'enseignement des langues étrangères, notamment dans le cadre de projets financés par l'ESRC et la Leverhulme Foundation. Pendant les vingt premières années, il s'est principalement consacré à la formation initiale des enseignants de langues, puis a surtout enseigné aux niveaux de la maîtrise et du doctorat, en s'intéressant à des sujets comme l'interculturalité dans l'éducation, l'éducation bilingue et les politiques éducatives. Dans les années 2000, Michael Byram a été conseiller auprès de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Il travaille actuellement sur la politique linguistique, la politique de l'enseignement des langues et l'« internationalisme » dans l'éducation. Il a publié plusieurs ouvrages, dont les suivants : *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* ; *Intercultural Experience and Education* (dont il a dirigé la publication avec G. Alred et M. Fleming) ; et *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. En outre, il codirige la publication de la *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, ainsi que de la collection « Languages for Intercultural Communication and Education ».

Ildikó Lázár

Ildikó Lázár est maître de conférences et formatrice d'enseignants au département de pédagogie de la langue anglaise de l'université Eötvös Loránd de Budapest (Hongrie), où elle dispense des cours sur la méthodologie d'enseignement des langues et la communication interculturelle à des enseignants d'anglais, en formation initiale ou continue. Elle est titulaire d'une maîtrise de langue et littérature anglaises et françaises, et d'un doctorat en pédagogie des langues. Sa thèse de doctorat portait sur le rôle et le statut de la formation à la communication interculturelle dans la formation des enseignants en Hongrie. Ildikó Lázár coordonne depuis une dizaine d'années des projets internationaux de recherche et de formation pour le Conseil de l'Europe, au CELV de Graz et dans le cadre du programme Pestalozzi. Elle a publié de nombreux articles et participé à la rédaction – ou coordonné la publication – d'ouvrages sur la méthodologie de développement et d'évaluation de la compétence de communication interculturelle. Ses centres d'intérêt

englobent aussi la planification et la mise en œuvre de stages de perfectionnement professionnel visant à former les enseignants à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, en vue de la réalisation de projets de collaboration interculturelle en ligne, et à leur apprendre à tirer profit de la diversité linguistique et culturelle de leurs classes.

Pascale Mompont-Gaillard

Pascale Mompont-Gaillard est psychologue sociale : elle travaille depuis vingt ans dans le domaine de la communication interculturelle, de l'éducation et de la formation au leadership. Elle a exercé des activités professionnelles à Paris et à Seattle pendant quinze ans, en accord avec son engagement militant : donner la parole à ceux que la société réduit au silence ; donner des outils aux communautés marginalisées pour les aider à s'organiser et à retrouver leur dignité par une participation active. Elle a travaillé dans des quartiers défavorisés avec des communautés d'immigrés et de réfugiés, pour leur proposer des formations axées sur le leadership communautaire et le renforcement des capacités, principalement dans le cadre de projets d'éducation et d'alphabétisation. Aujourd'hui, et depuis 2006, elle participe à des programmes internationaux de formation d'enseignants et exerce des activités de conseil sur les questions éducatives liées au « vivre ensemble » dans la compréhension mutuelle, ainsi que sur la promotion de l'éducation à la démocratie. Elle travaille en partenariat avec le Conseil de l'Europe, la fondation Anna Lindh et des instituts français de formation d'enseignants et de travailleurs sociaux.

Stavroula Philippou

Stavroula Philippou donne des cours sur les programmes et les méthodes d'enseignement dans le département des sciences de l'éducation de l'université de Chypre. Diplômée en sciences de l'éducation, elle est titulaire d'une licence axée sur l'enseignement primaire (université de Chypre, Chypre, 1998), d'une maîtrise axée sur les programmes d'enseignement (université de Sydney, Australie, 1999) et d'un doctorat (université de Cambridge, Royaume-Uni, 2004). Stavroula Philippou possède une riche expérience de l'enseignement, comme institutrice, formatrice d'enseignants et universitaire. Actuellement, elle donne des cours sur l'élaboration des programmes, les méthodes d'enseignement et l'évaluation des programmes aux étudiants de licence et de troisième cycle. Elle

a aussi participé, en tant qu'organisatrice ou intervenante, à divers séminaires et ateliers (en anglais ou en grec) portant sur des sujets liés à ses travaux de recherche : programmes et méthodes d'enseignement ; histoire, théorie et sociologie des programmes d'enseignement ; études sur le curriculum ; développement professionnel des enseignants ; réforme et évolution des programmes ; politique éducative européenne ; identité et citoyenneté nationales et européennes des jeunes ; enseignement de sujets relevant des études sociales. Elle a présenté ses travaux lors de conférences, publié des articles dans des revues spécialisées, nationales et internationales, et dirigé la publication de plusieurs ouvrages. Ses recherches ont été financées par des organisations nationales, européennes et internationales. Stavroula Philippou a dirigé récemment la publication d'un ouvrage intitulé *Europe turned local – the local turned European ? Constructions of « Europe » in social studies curricula across Europe* (Berlin, Lit Verlag). Elle représente Chypre auprès de l'International Association for the Advancement of Curriculum Studies et elle est la coordonnatrice nationale pour Chypre du réseau Erasmus pour l'éducation civique des jeunes (Children's Identity and Citizenship in Europe (CiCe)).

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaflet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber

1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINA
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax.: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

ArS Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E mail: apoio.clientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

This is the third book in the Pestalozzi series. The first, *Teacher education for change*, dealt with the underlying philosophy of the Pestalozzi Programme and its approach to education in general and teacher education in particular. The second *Intercultural competence for all*, looked at the various implications of promoting the development of intercultural competence as a main concern of mainstream education.

This work takes a step further towards the full integration of intercultural competences as a key element within the education system. It aims at offering an educational rationale and conceptual framework for the development of intercultural competence, as well as a clear description of its constitutive elements to be developed in and through education.

Ce volume est le troisième de la série Pestalozzi. Le premier volume, intitulé *Former les enseignants au changement*, présente la philosophie qui sous-tend le programme Pestalozzi, son approche de l'éducation en général et de la formation des enseignants en particulier. Le deuxième volume, qui porte sur la compétence interculturelle pour tous, explique les différentes dispositions à prendre pour faire du développement de la compétence interculturelle l'un des axes majeurs de l'enseignement général.

Ce troisième volume constitue une étape supplémentaire vers la pleine intégration de la compétence interculturelle dans le système éducatif. Il expose les raisons de la promotion de cette compétence, propose un cadre conceptuel à cette fin et décrit clairement les éléments constitutifs de la compétence interculturelle à développer dans et par l'éducation.

The Council of Europe is the continent's leading human rights organisation. It includes 47 member states, 28 of which are members of the European Union.

All Council of Europe member states have signed up to the European Convention on Human Rights, a treaty designed to protect human rights, democracy and the rule of law. The European Court of Human Rights oversees the implementation of the Convention in the member states.

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent.

Sur ses 47 Etats membres, 28 sont aussi membres de l'Union européenne.

Tous les Etats membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les Etats membres.

www.coe.int

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE



9 789287 177452

<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-7745-2

34€/68\$US