



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Compétences interculturelles



Cadre conceptuel et opérationnel

Compétences interculturelles

Cadre conceptuel et opérationnel

Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits exposés dans cette brochure et des opinions qui y sont exprimées, qui ne reflètent pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent aucunement l'Organisation.

Éditeur

Plate-forme intersectorielle pour une culture de la paix et de la non-violence,
Bureau de la planification stratégique

Contact

k.stenou@unesco.org

<http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategic-planning/themes/culture-of-peace-and-non-violence/>

Remerciements

Ce document a été réalisé grâce au soutien du Gouvernement danois.

Publié en 2013 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Composé et imprimé dans les ateliers de l'UNESCO

@ UNESCO 2013

Tous droits réservés.

BSP-2013/WS/6

Table des matières

I. AVANT-PROPOS

II. L'ENJEU

III. VOCABULAIRE CONCEPTUEL

IV. REPRÉSENTATION VISUELLE DES CONCEPTS

L'arbre des compétences interculturelles

V. PLAN OPÉRATIONNEL

1. Clarifier les compétences interculturelles

2. Enseigner les compétences interculturelles

3. Promouvoir les compétences interculturelles

4. Mettre en œuvre les compétences interculturelles

5. Soutenir les compétences interculturelles

VI. CONCLUSION

I. AVANT-PROPOS

Toutes les cultures vivantes sont le produit de la communication interculturelle. L'histoire humaine est le récit des pérégrinations et des parcours qui leur ont donné le jour. Ceci est d'une évidence particulièrement frappante à l'heure de la mondialisation, où le paysage culturel ne cesse de changer à chaque instant, sous le signe d'une diversité poussée à l'extrême de peuples, de communautés et d'individus vivant dans une proximité toujours plus grande. Cette diversité croissante des cultures, avec sa fluidité, son dynamisme et son pouvoir de transformation, implique pour les individus comme pour les sociétés des compétences¹ et des capacités spécifiques à apprendre, réapprendre et désapprendre pour parvenir à l'épanouissement personnel et à l'harmonie sociale. L'aptitude à déchiffrer d'autres cultures de manière à la fois impartiale et significative ne suppose pas seulement un esprit ouvert et pluraliste, il y faut aussi une conscience de sa propre identité culturelle. Une culture qui mesure sans indulgence ses points forts et ses limites est à même d'élargir ses horizons et d'enrichir ses ressources intellectuelles et spirituelles en tirant des enseignements de conceptions épistémologiques, éthiques et esthétiques et de visions du monde autres que les siennes.

L'UNESCO a été créée, comme le reste du système des Nations Unies, pour promouvoir la compréhension mutuelle, la paix, la démocratie et le développement, mais en sa qualité d'institution spécialisée, elle a spécifiquement pour mandat de traduire ces objectifs dans la pratique quotidienne, en agissant à la fois en faveur de la sensibilité et de la solidarité intellectuelles et contre l'intolérance, les stéréotypes, la discrimination, les discours de haine et la violence. Comme le déclare son Acte constitutif, « *la paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité* ». Cela veut dire que l'Organisation valorise et renforce les possibilités latentes et les capacités qu'ont les êtres humains de vivre ensemble dans la paix, la liberté et l'égalité, en intervenant dans ses domaines de compétence – éducation, culture, sciences et communication et information –, qui sont autant d'outils de transformation au service de la dignité humaine, de la confiance mutuelle et de responsabilités partagées. Et cependant se pose toujours la question de la démarche à adopter pour parvenir à l'unité-dans-la-diversité ou mieux encore, atteindre à l'unité par-delà la diversité, à travers une pleine participation à la richesse

infinie des cultures du monde. C'est ce qui est au principe du *Programme d'action pour une culture de la paix et de la non-violence* que l'UNESCO a adopté récemment, dans le double but de souligner l'émergence d'un sentiment d'appartenance à une humanité commune, plurielle et fragile, et de mettre en avant la richesse des cultures, ainsi que le respect mutuel qui doit exister entre elles, en vue de faciliter l'instauration effective d'une culture de la paix.

Pour aborder la diversité culturelle, il faut recenser et promouvoir la plus large gamme de compétences, en particulier celles que les sociétés ont inventées et se sont transmises à travers les générations. Les interactions interculturelles étant désormais une constante de la vie moderne, y compris dans les sociétés les plus traditionnelles, la manière même dont l'individu et la communauté gèrent les rencontres avec « l'autre », de culture différente, est devenue objet d'étude. D'où la découverte de plus en plus fréquente, chez les décideurs politiques, comme parmi la société civile, que les compétences interculturelles



pourraient offrir un excellent moyen d'aider les individus à négocier les frontières culturelles à la faveur de leurs rencontres et de leur vécu personnels. Ces compétences font partie intégrante de la réflexion sur ce que le rapport de l'UNESCO publié sous la direction de Jacques Delors, *L'éducation : un trésor est caché dedans* (UNESCO, 1996), appelait « apprendre à vivre ensemble ». À ce propos, on notera qu'« apprendre » signifie avant tout envisager tout sujet, objet ou être comme un symbole à déchiffrer ou à interpréter.

Les compétences interculturelles désignent l'aptitude à naviguer habilement parmi des milieux complexes, marqués par la diversité croissante des peuples, des cultures et des modes de vie, autrement dit l'aptitude à jouer son rôle « de manière efficace et appropriée dans les interactions avec les autres, différents par la langue et la culture » (Fantini et Tirmizi, 2006). Les écoles, comme l'UNESCO le soulignait dans une précédente publication, *Principes directeurs pour l'éducation interculturelle* (UNESCO, 2006b), sont un



lieu privilégié de formation de ces habiletés et aptitudes. Néanmoins, étant donné leur pertinence pour la vie sociale et politique, les compétences interculturelles s'inscrivent dans un champ beaucoup plus vaste que la seule éducation formelle. Elles doivent s'adresser à une nouvelle génération de cyber-citoyen, notamment les jeunes des deux sexes, qui disposent aujourd'hui de possibilités inouïes d'échanges à l'échelle planétaire.

Cette idée a été développée dans le Rapport mondial de l'UNESCO intitulé *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* (UNESCO, 2009) : « C'est là une nouvelle compétence de base, tout aussi importante que la lecture, l'écriture ou la maîtrise du calcul : l'alphabétisme culturel, qui est devenu une clé de voûte du monde d'aujourd'hui, une ressource fondamentale pour mettre à profit les multiples formes que peut prendre l'éducation – depuis la famille et la tradition jusqu'aux médias, anciens ou nouveaux, et aux groupes et activités informels – ainsi qu'un outil indispensable pour surmonter le « choc des ignorances ». Cette nouvelle compétence de base peut être considérée comme partie intégrante de la panoplie plus large de visions du monde, d'attitudes et de compétences que doivent acquérir les jeunes en vue de leur voyage tout au long de la vie ».

Les compétences interculturelles visent à libérer les gens des modes de raisonnement et d'expression propres à leur culture, afin qu'ils puissent entrer en rapport avec d'autres et écouter leurs idées moyennant, parfois, l'appartenance à un ou plusieurs systèmes culturels, en particulier lorsqu'ils ne sont ni appréciés, ni même reconnus dans tel ou tel contexte sociopolitique. L'acquisition de compétences interculturelles est une aventure passionnante, car personne n'est, naturellement, appelé à comprendre les valeurs d'autrui. C'est là un défi qui constitue une chance unique dans l'histoire de l'humanité.

Il invite chacun à éviter toute forme de renfermement ou ghettoïsation, en offrant des possibilités inédites d'interprétations multiples et de découvertes inattendues, possibilités qui amènent parfois à redécouvrir sa propre identité derrière les formes, déchiffrer « l'autre ». Les compétences interculturelles contribuent par conséquent à l'autonomisation des groupes et des personnes intéressés et leur permettent d'entrer en relation avec « les autres » en vue de dépasser les divergences, de désamorcer les conflits et de jeter les bases d'une coexistence pacifique.

Un certain nombre de compétences et d'aptitudes interculturelles ont certes déjà été recensées, et l'on dispose de stratégies éprouvées pour en développer l'enseignement, mais il en reste encore beaucoup d'autres à découvrir. Il existe de par le monde des sociétés culturellement diverses qui ont inventé des pratiques, des représentations et des expressions traditionnelles leur permettant de jouir des avantages de la diversité et d'en réduire les coûts possibles.

Soucieuse de promouvoir la compréhension et le renforcement d'un dialogue interculturel propice à la paix, l'UNESCO a commandé une étude comparative des concepts, méthodes et outils qui ont trait aux compétences et aptitudes interculturelles (2009). Intitulée « Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace », cette étude offre un tableau et une analyse des principales orientations et tendances du débat sur les compétences interculturelles : (i) en dressant un état des principaux concepts, méthodes et outils les plus récents, élaborés et appliqués avec succès dans le domaine de la communication et la médiation interculturelles ; (ii) en présentant une réflexion sur les diverses méthodes mises au point par les sociétés pour surmonter les différences culturelles, combattre les préjugés et renforcer la cohésion sociale ; (iii) en exposant les aptitudes, les compétences et les institutions sociales susceptibles d'une application plus large ; (iv) en proposant des méthodes propres à en assurer la transmission à d'autres contextes.

De plus, une réunion d'experts a été organisée pour discuter à la fois du contenu et des recommandations de l'étude en question, l'objectif étant de mettre sur pied la stratégie voulue pour leur mise en œuvre. Ce fut l'occasion d'un utile échange de vues avec des experts qui n'avaient pas participé à l'étude mais à la réflexion sur le sujet.

Fort de sa longue expérience, l'UNESCO s'emploie actuellement à enrichir les compétences interculturelles en y introduisant les principes et valeurs des droits de l'homme. Ce travail devrait aboutir à la mise au point d'un ensemble de lignes directrices destinées à assurer l'intégration systématique des compétences interculturelles reposant sur les droits de l'homme dans divers secteurs de l'action gouvernementale. Ces lignes directrices doivent s'accompagner d'un manuel de formation à l'appui de leur mise en œuvre. Les lignes directrices comme le manuel s'adressent à toutes sortes d'acteurs et de parties prenantes, depuis les responsables

ministériels et planificateurs nationaux jusqu'aux autorités locales et aux responsables de jeunesse.

En résumé, les compétences interculturelles, auxquelles la présente publication est consacrée, intéressent de plus en plus un grand nombre de publics de toutes les régions du monde. Que sont-elles ? Pourquoi comptent-elles autant aujourd'hui – et compteront-elles davantage encore demain ?

Pour répondre à ces questions, le contenu et le plan de cette brochure visent à fournir à chacun une réserve d'idées et de clés utilisables de manière réflexive. Grâce à son organisation flexible, le lecteur pourra reprendre à son compte des constellations de concepts et principes directeurs dont la cohérence et la pertinence apparaîtront en définitive lorsqu'ils seront appliqués en contexte à bon escient.

Dans les pages qui suivent, le lecteur trouvera, on l'espère, une introduction utile à la terminologie de base nécessaire pour acquérir des compétences interculturelles et permettre des dialogues interculturels, ainsi qu'un aperçu du minimum de mesures requises pour partager ce savoir, avec le plus grand nombre possible d'autres personnes dans le plus grand choix possible de situations. Il ne suffit pas, l'expérience l'a déjà prouvé, de former un groupe de « facilitateurs », si compétents soient-ils, pour préserver les droits de l'homme et la paix mondiale. C'est pourquoi il est indispensable de mettre en œuvre des changements de plus grande portée : du fait de la mondialisation, tout un chacun a aujourd'hui besoin de compétences interculturelles et il faut donc tâcher de faire en sorte que chacun puisse les acquérir.

L'UNESCO demeure plus que jamais résolue à mener des activités de sensibilisation aux compétences interculturelles, en veillant à ce que celles-ci soient étudiées, enseignées et encouragées non seulement au plan théorique, mais aussi comme panoplie de savoirs, compétences et aptitudes utiles pour préparer chacun à faire face à toutes sortes de situations inédites de la vie quotidienne au sein de nos sociétés plurielles contemporaines, mais aussi parmi elles.



Que sont les compétences interculturelles et pourquoi sont-elles nécessaires à l'ère de la mondialisation qui rapproche tant d'individus issus d'horizons différents ? Quel est – et quel doit être – le rôle des compétences interculturelles dans la formation du monde actuel ?

II. L'ENJEU

La mondialisation a pour effet de rétrécir notre univers en mettant des cultures plus variées en contact plus étroit que jamais. Il s'ensuit inévitablement que les frontières culturelles bougent et que les transformations sociales s'accroissent. De ce fait, la diversité culturelle et les contacts interculturels sont devenus des réalités de la vie moderne, auxquelles les compétences interculturelles apportent par conséquent une réponse adéquate (UNESCO, 2009). Puisque la diversité culturelle constitue aujourd'hui une ressource (tout comme la biodiversité) et qu'il est par ailleurs impossible d'empêcher les contacts entre les cultures, il devient essentiel d'apprendre à forger véritablement un avenir commun pour l'humanité à tous les niveaux. À cette fin, la ressource de la diversité culturelle est utile pour nouer des dialogues interculturels durables, auxquels elle est intimement liée : aucune de ces deux idées ne va sans l'autre. Le tissu socioculturel de nos sociétés qui en est le produit et l'interconnectivité mondiale qui vient s'y combiner, nécessitent des attitudes, des comportements, des savoirs, des compétences et des aptitudes spécifiques pour s'adapter au nouveau paysage culturel, médiatique et affectif, les systèmes en place ne s'étant guère révélés capables d'embrasser la diversité. L'acquisition de compétences interculturelles facilite les relations et les échanges entre personnes d'origines et de cultures diverses, de même qu'au sein des groupes hétérogènes, qui doivent tous obligatoirement apprendre à vivre ensemble en paix. Ces

compétences permettent, entre autres choses, de partager la conscience de sa propre identité et de l'altérité avec de plus en plus de gens, et de se mettre ainsi à l'abri de risques tels que la reproduction des stéréotypes et la mise en avant d'une vision essentialiste de la culture².

De fait, les cultures sont les moteurs d'un développement durable et d'une coexistence harmonieuse, car elles relient des significations propices à la connaissance de soi et à la compréhension mutuelle aussi bien qu'à la contestation ou à l'acceptation des différences. L'idée de la culture comme espace de vie stable partagé, reposant également sur tous les membres du groupe qui se la transmettent à travers les générations, colle de moins en moins à la réalité. Dans ce climat nouveau, les cultures s'observent mutuellement, toutes porteuses de la même interrogation : comment coexister et interagir dans un monde toujours plus interconnecté ?

Cette question récurrente est précisément la raison de la création des Nations Unies, et en particulier de l'UNESCO, laquelle s'est vu confier un mandat reposant sur la force de persuasion et intégrant de façon organique la culture de la paix, le développement durable et les sociétés du savoir.

Pour définir les contenus des compétences interculturelles, on peut, à ce propos, puiser dans plusieurs documents essentiels de l'ONU sur les droits de l'homme. C'est de 1948 que date la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, premier instrument international à établir une liste très complète des

droits à appliquer à tous les individus dans tous les cadres et toutes les sociétés, et appelée du même coup à servir de base à la gestion des relations entre divers peuples et les multiples groupes auxquels ils peuvent se rattacher, notamment par l'éducation. « *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix* » (article 26, paragraphe 2). Les compétences interculturelles viennent compléter les droits de l'homme dans leur fonction de catalyseurs d'une culture fondée sur la coexistence pacifique dans l'harmonie. Par droits de l'homme on entend :

1. les droits civils et politiques (vie, sûreté et intégrité de la personne, libertés fondamentales, accès à la justice) ;
2. les droits économiques, sociaux et culturels (éducation, santé, travail, alimentation, logement, participation à la vie économique, sociale et culturelle) ;
3. des principes fondamentaux tels que l'universalité et l'inaliénabilité, l'indivisibilité, l'indissociabilité et l'interdépendance de tous ces droits ; l'égalité et la non-discrimination (droits de la femme, droits des peuples autochtones, droits de l'enfant, droits des personnes handicapées, droits des travailleurs migrants) ; la participation et l'inclusion ; l'obligation de répondre de ses actes et la primauté du droit ;
4. des droits individuels et collectifs (libre détermination, développement, environnement, droits appartenant à des groupes comme les peuples autochtones ; liberté d'expression religieuse) ;
5. des éléments et des aspects tels que la disponibilité, l'accessibilité, l'adaptabilité, l'acceptabilité, la qualité et l'adéquation³.

En 2001, la Déclaration universelle sur la diversité culturelle confirmait la position en proclamant : « Nul ne peut invoquer la diversité culturelle pour porter atteinte aux droits de l'homme garantis par le droit international, ni pour en limiter la portée » (UNESCO, 2001, article 4). La diversité culturelle et les droits de l'homme doivent coexister et non pas s'opposer. En effet, « la diversité culturelle et le dialogue interculturel constituent des moyens essentiels pour renforcer le consensus sur le fondement universel des droits de l'homme » (UNESCO, 2009, p. 27).

Le lien entre les droits de l'homme et le dialogue interculturel est d'une grande portée, car ils se renforcent mutuellement dans la création de sociétés inclusives. Une culture mondiale des droits de l'homme requiert des compétences pour tenir le dialogue interculturel, et c'est à travers celui-ci que les membres de groupes différents apprennent à se connaître. Thème de discussion évident pour les participants à un dialogue interculturel, les droits de l'homme font donc partie d'un programme conçu pour mener à une culture de la paix, étant donné que « la culture de la paix est avant tout une culture de la construction de la paix, de la prévention et de la résolution des conflits, de l'éducation à la non-violence, de la tolérance, de l'acceptation, du respect mutuel, du dialogue et de la réconciliation » (UNESCO, 2011a). En même temps, dans un environnement où les droits de l'homme sont tous pleinement respectés, le dialogue interculturel peut se déployer librement. Il favorise la réalisation de tous ces objectifs, qui se trouve au contraire empêchée lorsque des gens qui sont en contact avec des membres d'autres groupes culturels échouent dans leurs relations avec eux.

Dans son rapport intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans*, la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (UNESCO, 1996), fait reposer l'éducation sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être. Les compétences interculturelles font évidemment partie intégrante du troisième pilier, apprendre à vivre ensemble ce qui, dans un monde de plus en plus interdépendant, et donc exposé au double risque de l'homogénéisation et de la fragmentation culturelles, signifie que chacun doit être capable de comprendre ce que sont les enjeux que recouvrent les différences culturelles et les avantages potentiels du changement culturel⁴.

Le Rapport mondial de l'UNESCO paru sous le titre *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* indique clairement le rôle décisif de l'alphabétisme culturel pour appréhender les cultures dans leur diversité créatrice : « C'est là une nouvelle compétence de base, tout aussi importante que la lecture, l'écriture ou la maîtrise du calcul : l'alphabétisme culturel, qui est devenu une clé de voûte du monde d'aujourd'hui, une ressource fondamentale pour mettre à profit les multiples formes que peut prendre l'éducation – depuis la famille et la tradition jusqu'aux médias, anciens ou nouveaux, et aux groupes et activités informels – ainsi qu'un outil indispensable pour surmonter le « choc des ignorances ».

Cette nouvelle compétence de base peut être considérée comme partie intégrante de la panoplie plus large de visions du monde, d'attitudes et de compétences que doivent acquérir les jeunes en vue de leur voyage tout au long de la vie. Le plaidoyer en faveur de la diversité linguistique et culturelle dans l'éducation ne peut s'en tenir à une campagne de sensibilisation : il doit être consolidé par une reconnaissance globale et officielle aux plus hauts niveaux possibles, si l'on veut convaincre toutes les parties de ses bienfaits et de sa pertinence » (UNESCO, 2009, p. 127).

Les compétences interculturelles sont étroitement liées à trois des piliers de l'éducation, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être. Apprendre à connaître « l'autre » est la première étape de l'acquisition de ces compétences, étape qui n'aura d'ailleurs jamais de fin, car il existera toujours de nouveaux « autres » à rencontrer. Apprendre à faire est la phase active du contact avec « l'autre » ; cette interaction est l'occasion à la fois d'appliquer le savoir déjà acquis et d'en acquérir davantage, en tirant les leçons de celles qui l'ont précédée, et en imaginant celles qui suivront. Apprendre à être est l'étape de la réflexion sur soi, en tant qu'être social, et sur sa place dans le monde. C'est parce que la culture de la paix repose sur le dialogue interculturel, au même titre que la prévention et la résolution des conflits, que l'UNESCO s'est engagée à encourager les compétences interculturelles, en faisant en sorte que ces compétences communes soient étudiées, enseignées et promues, non seulement au plan théorique, mais encore concrètement pour aborder toutes sortes de situations de la vie quotidienne.

Une fois la nécessité des compétences interculturelles admise et ressentie dans toute son urgence, il est capital d'élaborer une vaste panoplie de concepts et de définitions théoriques admettant de multiples significations et tenant compte de la pluralité des langues, des religions, des histoires et des identités. On voit de plus en plus aujourd'hui des groupes différents coexister dans une proximité très grande et avoir besoin de comprendre et de négocier des concepts, des perceptions, des chances à saisir et des actions. La confiance mutuelle et les échanges au sujet d'expériences et de valeurs similaires ou différentes, ainsi que les vies qui se chevauchent, offrent des points de départ utiles pour mettre au point des définitions communes et créer un nouvel espace d'interactions. Les pages qui suivent présentent tout d'abord un glossaire des concepts clés et un cadre conceptuel pour alimenter le débat sur les



compétences interculturelles – apprendre à connaître –, puis un plan opérationnel pour pouvoir passer des paroles aux actes – apprendre à être, à faire et à vivre ensemble.

III. VOCABULAIRE CONCEPTUEL

Il importe, dans un premier temps, de présenter l'ensemble des termes utiles pour discuter des compétences interculturelles et gérer les interactions entre groupes culturels malgré leurs différences. Le vocabulaire conceptuel à l'aide duquel ces questions sont traitées n'est pas indifférent, puisque ces notions déterminent le contenu de ce qui peut être exprimé sans difficulté. Cependant, pour définir ces termes, il faut se garder d'une approche normative, restrictive ou figée. Il s'agit plutôt d'ouvrir les esprits et de les éveiller aux significations multiples des compétences interculturelles, en tenant en compte de divers contextes, perceptions et intentions. Toute tentative de définition de ce concept aura des incidences sur la définition de notions connexes telles que : diversité culturelle, paix, relation, soi, autre, mondialisation, adaptation ou empathie, par exemple. Elle suscitera de nombreuses interprétations possibles, liées à la diversité des visions du monde, des opinions, des langues, des cultures, des disciplines et des croyances. Une meilleure compréhension commune des diverses significations de ces concepts devrait aider à mieux savoir les utiliser. C'est dans cet esprit que doivent être comprises les explications de termes présentées ci-dessous, qui visent uniquement à fournir un point de départ, et non le dernier mot sur le sujet.

La première série de concepts clés comprend des notions déjà largement considérées comme essentielles à la compréhension des compétences interculturelles ; la deuxième porte sur un ensemble d'idées moins fréquemment utilisées ou tirées d'un éventail de contextes plus large. Ces idées présentent potentiellement un grand intérêt mais elles gagneraient à être précisées du point de vue de ce qu'elles peuvent apporter aux discussions sur les compétences interculturelles, et surtout de la façon dont les différents concepts s'emboîtent.

La **culture** est l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et psychologiques, d'une société ou d'un groupe social et englobe la totalité des manières d'être existant au sein d'une société ; elle comprend, au minimum, l'art et la littérature, les modes de vie, les manières de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances

(UNESCO, 1982 et 2001). Chaque culture est la somme des présupposés et des pratiques que partagent les membres d'un groupe et qui les distinguent d'autres groupes ; c'est pourquoi les caractéristiques d'une culture se dégagent plus clairement lorsqu'on la compare à une autre culture dont les pratiques sont différentes. Cependant, les cultures sont elles-mêmes multiples et, pour les individus qui en font partie, chaque groupe apparaît non pas comme quelque chose d'homogène, mais plutôt comme l'enchâssement d'une série de groupes de taille plus réduite, dont les membres ont très fortement conscience de ce qui les distingue les uns des autres. Les cultures sont rarement elles-mêmes l'objet de la discussion sur les compétences interculturelles, car les cultures n'ont pas d'existence en dehors des individus qui les produisent et les font vivre. Il est donc plus pertinent de focaliser l'attention sur les membres des groupes culturels.

Le terme « **identité culturelle** » désigne les aspects de l'identité communs aux personnes appartenant à une certaine culture, qui, envisagés globalement, les distinguent des membres d'autres cultures. Comme la plupart des formes d'identité, l'identité culturelle est socialement construite – c'est-à-dire que les groupes créent d'abord ce qu'ils s'approprient ensuite, par exemple le fait de parler une langue particulière, de manger certains aliments ou de respecter certaines pratiques religieuses. Les identités des individus sont multiples et elles évoluent dans le temps (Hecht, 1993), étant construites et reconstruites par la communication dans les interactions interculturelles. S'il est facile de se représenter « l'autre » comme doté d'une identité singulière et monolithique, chaque individu sait bien que son identité propre est quelque chose de plus complexe, recouvrant en fait plusieurs identités pertinentes dans des contextes différents comme le genre, la classe, l'âge, l'appartenance ethnique, la région, l'histoire, la nationalité ou la profession, chacune d'elles pouvant devenir pertinente à divers moments de la journée d'une même personne. Ces identités changent avec le temps : l'enfant grandit et devient un parent ; le citoyen d'un pays quitte son pays d'origine et devient citoyen d'un autre pays ; l'étudiant obtient son diplôme et devient un enseignant. La reconnaissance du caractère pluriel et de la fluidité de l'identité complique l'analyse du pluralisme culturel (car elle implique qu'il n'est pas possible de classer avec exactitude les individus sur la base de leur appartenance à un seul groupe). Elle peut aussi, dans le même temps, contribuer à simplifier le dialogue interculturel : chaque individu circulant dans sa

vie entre des identités distinctes, il paraît juste de supposer que « l'autre » appartient, lui aussi, à plusieurs groupes à la fois. Étant construites, les identités se communiquent d'un individu à l'autre et se transmettent d'une génération à l'autre, de la façon la plus explicite de parents à enfants. Les enfants de parents élevés dans des cultures différentes sont un exemple évident d'individus détenant plusieurs identités culturelles, car ils deviennent souvent compétents dans toutes les cultures en question (voir, par exemple, Akindes, 2005).

Par la **diversité culturelle** on entend l'existence d'une grande variété de cultures dans le monde aujourd'hui. La diversité culturelle permet – et les compétences interculturelles exigent – la compréhension de chaque culture comme une option seulement parmi de nombreuses possibilités. La diversité culturelle exige – et les compétences interculturelles permettent – la capacité de transmettre à « l'autre », en communiquant avec lui, des informations sur sa propre culture et d'interpréter les informations concernant « l'autre » et sa culture. La culture est le produit d'une négociation constante avec les membres du groupe auquel on appartient ; la communication est le moyen grâce auquel cette négociation a lieu. Les interactions interculturelles sont le produit de négociations comparables avec les membres d'autres groupes ; la communication interculturelle est le moyen grâce auquel ces négociations ont lieu. La diversité culturelle est donc « un mécanisme pour organiser le dialogue le plus productif possible entre des passés pertinents et des futurs désirables » (UNESCO, 2002, p. 11).

Les **valeurs**, **croyances** et **attitudes**, qui sont des aspects essentiels de la culture, sous-tendent toute la communication avec autrui, que ce soit à l'intérieur d'une même culture ou entre des personnes appartenant à des cultures différentes. On peut les distinguer en considérant que les valeurs s'entendent comme vraies ou fausses, que les croyances sont supposées bonnes ou mauvaises, et que les attitudes sont des caractéristiques individuelles comme la curiosité et l'intérêt pour autrui (Condon et Yousef, 1975). Valeurs, croyances et attitudes sont le plus souvent tenues pour acquises : elles ne sont pas normalement remises en cause, simplement acceptées par les membres d'un groupe culturel comme des présupposés fondamentaux rarement explicites, apprises pendant l'enfance et considérées comme des vérités d'évidence par les adultes. Des difficultés d'interaction importantes surgissent lorsque les

acteurs découvrent que leurs présupposés ne sont pas les mêmes, d'où des malentendus et des conflits, même dans le cadre de dialogues ou d'interactions interculturelles bien intentionnés. Les attitudes pertinentes aux fins des compétences interculturelles sont : le respect, l'empathie, l'ouverture d'esprit, la curiosité, la prise de risques, la flexibilité et la tolérance de l'ambiguïté⁵. Dans la même veine, l'UNESCO met l'accent sur les valeurs communes, les interactions profondes et les emprunts transculturels qui ont eu lieu dans le passé ou qui se poursuivent aujourd'hui entre traditions culturelles et spirituelles différentes, et sur le besoin de promouvoir la connaissance réciproque entre ces traditions, afin de parvenir au respect du pluralisme, des croyances et des convictions et de favoriser le développement de relations harmonieuses au sein de sociétés pluriculturelles et pluri-religieuses.



Est **interculturel** ce qui se produit lorsque des personnes appartenant à deux ou plusieurs groupes culturels différents (quelle qu'en soit la taille et à quelque niveau que ce soit) interagissent ou s'influencent les unes les autres, soit directement en personne, soit indirectement sous d'autres formes. Une définition large de ce terme engloberait les interactions politiques ou économiques internationales dans le cadre desquelles des personnes de deux ou plusieurs pays agissent ou exercent une influence les uns sur les autres de quelque façon. L'interaction directe de cultures entières constituant une impossibilité logistique, des entités politiques comme les États-nations doivent évidemment faire appel à des individus pour représenter leurs intérêts dans les contacts avec d'autres individus représentant des entités comparables. Complication supplémentaire : aucun être humain n'appartient à une seule culture – chacun a en fait plusieurs identités, plusieurs affiliations culturelles, même si les autres n'ont pas conscience des différents « moi » qui restent dans l'ombre derrière le moi pertinent et visible dans une interaction particulière. Ces différentes identités jouent chacune un rôle significatif dans des contextes différents ou à différentes étapes de la vie, mais elles peuvent aussi être présentes simultanément. Une famille élargie, des voisins dans un immeuble d'appartements, des collègues de travail, des personnes pratiquant un sport particulier, ayant le même hobby ou pratiquant la même religion, ou dont les parents sont originaires de la même localité : tous ces groupes développent des sous-cultures ou co-cultures⁶, c'est-à-dire leur propre manière d'être dans le monde, leurs propres attentes, traditions et objectifs. La communication en apparence intraculturelle (c'est-à-dire la communication entre personnes appartenant à un même groupe culturel) requiert donc fréquemment des compétences interculturelles non négligeables.

La **communication**, souvent décrite comme la transmission d'un message d'une personne à une autre, devrait être conçue plus exactement comme la construction conjointe (ou co-construction) de sens (Galanes et Leeds-Hurwitz, 2009). La communication comprend le langage, ainsi que des comportements non verbaux, allant de l'utilisation de sons (paralangage), de mouvements (kinésique), de l'espace (proxémie) et du temps (chronémie) à de nombreux aspects de la culture matérielle (aliments, habits, objets, conception visuelle, architecture), et peut être envisagée comme le versant actif de la culture. Si la culture est définie comme un élément

assez statique rappelant la forme du substantif et englobant les connaissances, les comportements, la langue, les valeurs, les croyances et les attitudes qu'acquière par expérience les acteurs sociaux depuis l'enfance, la communication représente l'élément plus actif correspondant à la forme verbale : l'acte de transmission d'une génération d'acteurs sociaux à une autre de la langue, ainsi que des connaissances, comportements, valeurs, croyances et attitudes propres à une culture (Leeds-Hurwitz, 1989).

La **compétence** désigne le fait de disposer d'aptitudes, de capacités, de connaissances ou d'une formation suffisantes



pour assurer un comportement approprié, en paroles ou en actes, dans une situation particulière⁷. La compétence comprend des éléments de nature cognitive (connaissances), fonctionnelle (application des connaissances), personnelle (comportement) et éthique (principes pour guider le comportement). La capacité de savoir doit donc s'accompagner d'une capacité à s'exprimer et à agir de façon adéquate en situation ; l'éthique et la prise en compte des droits de l'homme doivent informer aussi bien les paroles que les actes. Généralement, la compétence ne dépend pas d'un seul type d'aptitude, d'attitude ou de savoir mais fait appel au contraire à un assortiment complexe d'aptitudes, d'attitudes et de connaissances. Les aptitudes mentionnées en général comme les plus directement pertinentes pour la compréhension des compétences interculturelles incluent : l'observation, l'écoute, l'évaluation, l'analyse, l'interprétation, l'aptitude relationnelle (y compris l'autonomie individuelle), l'adaptabilité (notamment la résilience psychologique), l'aptitude à ne pas porter de jugement, la gestion du stress, la métacommunication (l'aptitude à communiquer sur la communication, en se plaçant à l'extérieur d'une relation pour réfléchir à ce qui s'est passé ou va se passer ; Leeds-Hurwitz, 1989) et l'aptitude à résoudre les problèmes de façon créative. (Le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2012 intitulé *Jeunes et compétences : l'éducation au travail* distingue trois types de compétences : les *compétences fondamentales* qui englobent, au niveau le plus élémentaire, les compétences de base en lecture, écriture et calcul nécessaires à l'acquisition des deux autres types de compétences ; les *compétences transférables*, qui comprennent la capacité de résoudre des problèmes, de communiquer efficacement des idées et des informations, de faire preuve de créativité, de leadership et de conscience professionnelle, ainsi que d'esprit d'entreprise ; et les *compétences techniques et professionnelles*, qui correspondent au savoir-faire technique spécifique requis dans différents contextes.⁸) Les différentes attitudes requises pour les compétences interculturelles ont été précisées plus haut (voir « Valeurs, croyances et attitudes »). Les *connaissances* pertinentes comprennent : la conscience culturelle de soi, la conscience culturelle d'autrui, les connaissances culturelles spécifiques, les connaissances culturelles générales, et aussi des connaissances relevant de la sociolinguistique (par exemple sur des questions comme la permutation de code ou l'utilisation conjointe de langues ou de dialectes différents), les processus d'adaptation culturelle, l'ethnocentrisme,

le relativisme ethnique et les « chocs » ou « contre-chocs » culturels⁹.

La **compétence communicationnelle** implique à la fois la compréhension et l'utilisation de mots appropriés et d'autres formes de communication accessibles non seulement au locuteur/acteur mais aussi à d'autres. Hymes (1967, 1972, 1984) a souligné que savoir aligner des mots dans une phrase n'est que le commencement de la communication ; les locuteurs doivent aussi apprendre à se familiariser avec de nombreuses situations sociales et culturelles pour savoir quand prononcer certains énoncés au moment adéquat, en tenant compte de divers éléments contextuels. Apprendre à communiquer de façon adéquate avec « l'autre » exige beaucoup plus que le simple apprentissage des règles élémentaires de grammaire d'une langue ; il faut apprendre aussi des règles d'utilisation pour parvenir à la compétence communicationnelle. Savoir ce que l'on peut dire à quelle personne, dans quel contexte et avec quelles connotations n'est jamais tout à fait simple mais le but est d'acquérir cette compréhension complexe.

Le terme **langage** désigne de manière générique la capacité humaine de transformer des sons en paroles dans un but de communication, celui de langue s'appliquant au mode de communication spécifique utilisé par les membres d'un groupe particulier. Comme d'autres éléments de la diversité culturelle, la langue peut avoir pour effet de séparer les individus ; cependant, la simple existence de nombreuses langues représente un répertoire étendu de moyens différents de résoudre des problèmes souvent identiques, notamment un vocabulaire différent pour décrire des expériences similaires (ou différentes) et des modes différents d'expression des idées, valeurs et croyances. Tout énoncé contient en fait deux éléments : le dit et le non-dit. Le non-dit inclut tout ce qui est présupposé ou implicite dans un groupe particulier de locuteurs, et ce qui est considéré comme allant de soi et ne pouvant être remis en cause. Combler l'écart entre le dit et le non-dit oblige à rendre explicites les présupposés implicites : il s'agit là d'un élément essentiel des compétences interculturelles. La langue ne sert pas seulement de moyen de communication, bien qu'elle remplisse évidemment cette fonction ; la langue doit aussi être comprise comme quelque chose qui modèle l'expérience, les idées et l'intelligence. Toute idée, en définitive, peut être exprimée dans n'importe quelle langue avec un effort suffisant, mais tous les concepts

ne sont pas aussi faciles à définir dans toutes les langues. Ce qui est important pour les membres d'un groupe peut souvent être exprimé rapidement, en quelques mots de la langue utilisée par ce groupe ; en revanche, ce qui n'a pas encore acquis de pertinence pour un groupe particulier de locuteurs doit souvent être expliqué à l'aide de mots trop nombreux, sous une forme assez lourde ou qui manque de précision. Il est fréquent qu'un concept propre à une langue ou une culture ne puisse être compris dans une autre qu'au moyen d'une métaphore ou d'une description détaillée. Par exemple, lorsqu'ils ont commencé à utiliser des automobiles, les Achumawi, un groupe autochtone américain de Californie, se servaient pour désigner une batterie de voiture du mot *hadatsi*, qui désignait auparavant le cœur d'un être humain (de Angulo, 1950). Le nouveau est ainsi interprété à la lumière d'expériences antérieures.

Les mots utilisés par les individus ne sont pas sans importance et la volonté de découvrir ou d'inventer des mots pour remédier aux lacunes de la compréhension tient une place dans l'application concrète des compétences interculturelles. Le **multilinguisme** (aptitude à communiquer dans plusieurs langues) et la **traduction** (expression d'une même idée dans plusieurs langues) sont, par conséquent, indispensables au dialogue interculturel ; ils sont aussi l'indication de compétences interculturelles et permettent d'enrichir la compréhension que chaque groupe a des autres et de lui-même. Par contre, le monolinguisme est un obstacle à l'acquisition de compétences interculturelles puisque, dans ce cas, seul l'un des participants à l'interaction interculturelle se livre au difficile travail de compréhension de la langue de l'autre. Le simple fait d'apprendre à comprendre une autre langue ouvre une fenêtre sur un autre univers culturel, que l'ensemble complet des compétences communicationnelles interculturelles soit ensuite effectivement acquises ou non.

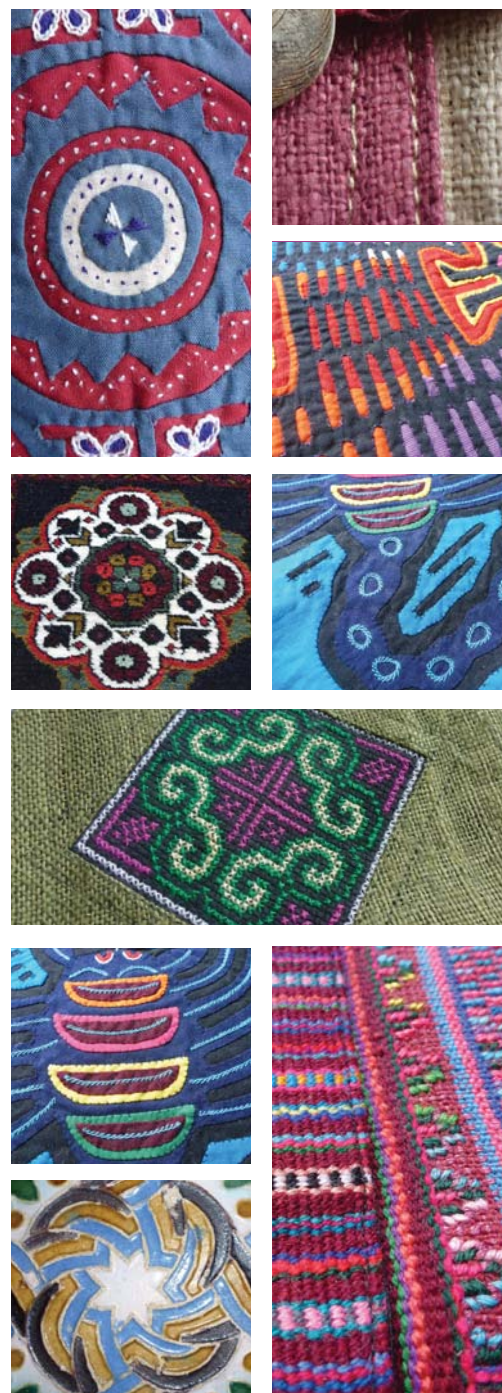
Le **dialogue** est une forme de communication (le plus souvent linguistique, mais pas toujours), qui a lieu lorsque des acteurs ayant leur propre point de vue tout en reconnaissant l'existence de points de vue autres, différents, sont ouverts à la connaissance de ces derniers. En tant que tel, le dialogue se distingue d'autres formes de communication comme le soliloque (dans lequel un seul locuteur s'adresse à une ou plusieurs personnes et où la communication est unidirectionnelle) ou le débat (qui se compose pour l'essentiel de monologues successifs, chaque locuteur présentant son

point de vue aux autres, sans prêter attention, ni réfléchir, ni répondre sérieusement à ce qu'ils disent). Le dialogue exige à la fois de parler (de ses idées, ses intérêts, ses passions ou ses préoccupations) et d'écouter (ceux des autres), mais le dialogue implique surtout de « demeurer dans une tension entre la volonté de conserver son point de vue et l'ouverture véritable à celui de l'autre » (Pearce et Pearce, 2004, p. 46). Le dialogue requiert la compréhension mais pas nécessairement l'accord, même si le fait d'écouter des points de vue différents a souvent pour objectif ultime le compromis entre des vues concurrentes, la planification en commun ou la résolution de problèmes. Le dialogue peut n'être qu'un point de départ en vue d'un accord ou d'un compromis mais, sans lui, les acteurs n'ont guère de chances de parvenir à l'un ou l'autre. Les objectifs du développement durable et de la cohésion sociale exigent que des groupes culturellement divers apprennent à participer au dialogue interculturel. Heureusement, le dialogue interculturel peut à la fois s'apprendre et s'enseigner, car « ouvrir le dialogue, c'est s'engager dans une conversation où l'on apprend » (Spano, 2001, p. 269). Comme le disent Pearce et Littlejohn, le dialogue est un « échange transformationnel » (1997, p. 215). Penman indique que tout dialogue exige « un engagement de collaborer mutuellement » (2000, p. 92). À titre de mémoire, le mot « dialogue » provient du terme grec *dia-logos*, généralement mal traduit et mal interprété à cause d'une confusion entre *duo* et *dia*. Il ne désigne pas une conversation entre deux personnes ou deux groupes mais la volonté de deux ou plusieurs participants d'échanger et de comparer leurs arguments respectifs. Le préfixe *dia-* est l'équivalent du latin *trans-*, qui indique un déplacement important dans l'espace, le temps, la matière ou la pensée. Le dialogue n'a pas pour but de parvenir à une conclusion définitive. Il s'agit d'un moyen constamment renouvelé de relancer le processus de réflexion et de remise en cause des certitudes, afin d'aller de découverte en découverte.

Le terme **dialogue interculturel** désigne spécifiquement le dialogue qui a lieu entre des personnes appartenant à des groupes culturels différents. Celui-ci présuppose que les participants acceptent d'écouter et de comprendre de nombreux points de vue différents, y compris ceux de groupes ou d'individus avec lesquels ils sont en désaccord. Selon l'UNESCO, le dialogue interculturel contient l'aptitude à remettre en cause les certitudes bien établies fondées sur des valeurs en mettant en jeu la raison, l'émotion et la créativité afin de parvenir à une nouvelle compréhension commune. Ce

faisant, il va bien au-delà de la simple négociation, où sont en jeu principalement des intérêts politiques, économiques et géopolitiques. Il s'agit d'un processus incluant l'échange ouvert et respectueux d'opinions entre des individus et des groupes différents par l'appartenance et le patrimoine ethniques, culturels, religieux et linguistiques, sur la base de la compréhension et du respect mutuels. D'après le Public Dialogue Consortium, le dialogue est « inclusif et non exclusif (...) la liberté d'expression va de pair avec le droit d'être entendu et le devoir d'écouter (...) les différences sont traitées comme des ressources et non comme des obstacles (...) le conflit est abordé dans un esprit de collaboration et non de confrontation (...) et les décisions sont prises de manière créative et non défensive »¹⁰. Ces caractéristiques constituent un bon point de départ pour tout dialogue interculturel. Bien que, dans le langage courant, on parle des relations ou du dialogue entre les cultures, ce sont en fait des individus qui mènent ces relations ou participent au dialogue interculturel, non les cultures elles-mêmes ; ce sont aussi des individus qui gèrent les échanges entre cultures avec des compétences interculturelles plus ou moins affirmées. Le problème est qu'un individu ne peut faire montre seul de telles compétences, car les relations interculturelles sont un processus construit conjointement par l'ensemble des participants. Si ceux-ci gèrent bien le processus, on peut dire qu'ils ont fait preuve de compétences interculturelles ; dans le cas contraire, il est tout à fait faux de dire que l'un d'eux était compétent et l'autre non : ils doivent plutôt reconnaître qu'ils se sont tous montrés incompetents. L'idée de co-construction, de fabrication conjointe de nos interactions avec « l'autre », est au cœur de toute rencontre interculturelle. Chaque rencontre vise à faire ou à créer quelque chose en commun avec au moins une autre personne ; c'est pourquoi il ne faut pas perdre de vue le processus d'interaction. En tout cas, le dialogue interculturel est le premier pas en vue de mettre à profit des traditions et des histoires culturelles différentes pour imaginer des solutions nouvelles à des problèmes communs. Le dialogue interculturel est donc un outil essentiel pour résoudre les conflits interculturels de manière pacifique et la condition préalable du développement d'une culture de la paix.

L'**universalité** vise les éléments qui sont communs à toutes les cultures, comme le fait d'avoir une langue, ou d'avoir des valeurs et des croyances. La voie est étroite, bien entendu, entre le présupposé de l'universalité et le respect des



différences culturelles, qui sont inévitables, entre les groupes. Appiah (2006) propose de définir le cosmopolitisme comme « l'universalité + la différence » (p. 151), en rapprochant ainsi des idées en apparence contradictoires. Les **droits culturels** désignent les droits des individus liés à l'appartenance à

une culture comprenant des éléments distincts de ceux de toute autre culture, et ils constituent un « cadre propice à la diversité culturelle » (UNESCO, 2002, p. 13). Les droits culturels sont une partie intégrante des droits de l'homme ; ils figurent en très bonne place sur l'agenda international depuis la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et ont été renforcés par le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* de 1966. Plus récemment, la Déclaration de l'UNESCO de 2001 sur la diversité culturelle a reconnu le droit de toutes les personnes à « participer à la vie culturelle de son choix et exercer ses propres pratiques culturelles, dans la limite qu'impose le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » (article 5). Dans certains cas particuliers, spécialement en relation avec les peuples autochtones, les droits culturels prévoient le droit d'un groupe de contrôler son patrimoine ou ses savoirs propres, par exemple les connaissances ethnobotaniques traditionnelles qui sont parfois exploitées par des entreprises multinationales sans que soient indemnisés les détenteurs de ces savoirs (Buck & Hamilton, 2011 ; Greene, 2004).

La **citoyenneté interculturelle** désigne un nouveau type de citoyen, celui dont le nouveau village mondial a besoin. Traditionnellement, un citoyen a besoin de certains droits et de certains devoirs en relation avec une entité politique telle qu'une ville, un État ou un pays, mais aujourd'hui où le monde se rétrécit et où la compréhension de l'universalité progresse, une forme nouvelle de citoyenneté interculturelle est nécessaire. De même qu'un citoyen compétent participe à des activités qui aident et ne nuisent pas à la ville, l'État ou le pays auquel il appartient, un citoyen interculturel compétent doit prendre en considération et respecter dans ses paroles, ses actes et ses convictions un contexte géopolitique et socioculturel toujours plus large. Tenir compte de l'impact de ses paroles, de ses actes et de ses convictions sur les personnes vivant dans d'autres villes, États ou pays est devenu un aspect essentiel d'un comportement responsable dans le monde moderne. La citoyenneté interculturelle, *qui vise à concilier simultanément beaucoup d'identités et de contextes différents*, présuppose l'aptitude à s'engager dans un dialogue interculturel en respectant les droits de « l'autre » et dans l'idéal, de représenter une étape de la promotion de la paix.

Les **compétences interculturelles** évoquent le fait de disposer de savoirs adéquats au sujet de cultures particulières, ainsi que de connaissances générales sur les questions qui



peuvent se poser dans les contacts entre personnes de cultures différentes, de manifester une attitude réceptive qui encourage l'établissement et le maintien de relations avec divers « autres » et d'avoir acquis l'aptitude à utiliser ces connaissances et cette réceptivité dans les interactions avec les individus appartenant à des cultures différentes. Les compétences interculturelles peuvent être regroupées comme suit : *savoirs* (connaissance d'une culture), *savoir comprendre* (aptitude à l'interprétation/aux contacts), *savoir apprendre* (aptitude à la découverte/interaction), *savoir être* (curiosité/ouverture) et *savoir s'engager* (aptitude à la réflexion critique sur le plan culturel), pour reprendre les catégories de Byram (1997, 2008 ; voir la discussion dans Holmes, 2009). Des travaux importants ont été consacrés à l'analyse de ces aspects essentiels des compétences interculturelles par des chercheurs de diverses disciplines (Byram, 1997 ; Chen et Starosta, 1996 ; Guilherme, 2000 ; Deardorff, 2009). Il s'agit

aujourd'hui de s'appuyer sur les travaux existants pour finalement les dépasser et produire un cadre théorique plus large pour étendre et développer ces idées initiales. Afin de tenir compte des relations mutuelles complexes entre les divers éléments en jeu, le terme « compétences » est généralement utilisé au pluriel. Parfois, les interactions interculturelles se déroulent de manière satisfaisante : les acteurs s'écourent et se comprennent et parviennent même dans certains cas à un accord autour de certaines idées ou actions. D'autres fois, par contre, elles tournent mal et conduisent au malentendu, à la dispute, au conflit, voire à la guerre. L'aptitude à favoriser la discussion de questions difficiles ou cruciales concernant, par exemple, des valeurs, des croyances ou des attitudes entre des personnes faisant partie de groupes culturels différents, de manière à éviter le conflit, constitue alors une compétence interculturelle nécessaire. La compétence communicationnelle interculturelle (comme le suggérait Hymes, mais la formule est généralement attribuée à Byram, 1997) occupe donc une place centrale parmi les différentes compétences interculturelles. Les acteurs sociaux doivent être capables de produire des discours et des comportements significatifs, et ce d'une manière qui soit comprise comme pertinente en contexte par les autres acteurs concernés. La notion de compétence communicationnelle développée par Hymes a été largement appliquée dans l'enseignement des langues, où les élèves ont évidemment besoin non seulement d'apprendre à former des phrases grammaticalement correctes mais aussi de savoir « quand dire quoi à qui » (Canale et Swain, 1980 ; Celce-Murcia, 2007). Le contexte est déterminant dans l'interprétation du langage et du comportement, et c'est cet aspect qui est le plus difficile à saisir pour toute personne extérieure à un groupe. Un même comportement pouvant avoir une signification différente à l'intérieur de groupes culturels différents, penser que des paroles ou des actes seront interprétés d'une certaine façon ne peut empêcher qu'ils soient compris de façon tout à fait différente. Pearce (1989) emploie le terme de *communication cosmopolite* pour décrire l'interaction entre personnes ayant acquis une grande compétence communicationnelle interculturelle, en déclarant que « lorsqu'elle est bien exécutée – avec un haut degré de maîtrise sociale – la communication cosmopolite rend possible la coordination entre des groupes aux réalités sociales différentes et même incommensurables » (p. 169). Hannerz (1996) emploie le terme « cosmopolite » avec une connotation semblable, mais nombre d'auteurs donnent à ce mot un sens assez différent (Coulmas, 1995).

Les expressions ou termes ci-dessous apparaissent moins fréquemment dans les discussions sur les compétences interculturelles. S'ils sont présentés ici, c'est parce qu'ils mettent en lumière certains aspects qui, autrement, seraient ignorés – ou parce qu'ils permettent de nommer des réalités qui, sans eux, seraient difficiles à comprendre et discuter. Il s'agit donc d'un vocabulaire important pour permettre l'examen de certains aspects spécifiques des compétences interculturelles, qui mériteraient une plus grande attention que celle dont ils ont bénéficié à ce jour.

L'**alphabétisme interculturel**, que l'on pourrait définir comme l'ensemble des savoirs et des aptitudes nécessaires à la pratique des compétences interculturelles, est devenu un outil essentiel de la vie moderne, parallèlement au développement de la maîtrise de l'information et de l'initiation aux médias (Dragičević Šešić et Dragojević, 2011). L'intérêt de cette formule est qu'elle suggère que, comme pour d'autres formes d'alphabétisme, un certain degré d'enseignement actif ou d'apprentissage par l'exemple est requis, mais pas nécessairement dans le cadre de l'éducation formelle. L'échange d'expériences, la conversation et la pratique de la narration font partie des moyens grâce auxquels les personnes appartenant à des groupes divers parviennent à se comprendre mutuellement. Comme l'indique Luhmann (1990), il importe de reconnaître le « caractère improbable de la communication », en constatant que les nombreuses différences qui existent entre groupes rendent très peu probable la compréhension mutuelle et en mettant en valeur, par conséquent, les moments où les individus parviennent effectivement à communiquer à travers les frontières culturelles, au lieu de remarquer seulement les occasions où cette communication échoue. Certaines études sur la traversée des frontières entre disciplines (Dillon, 2008 ; Gieryn, 1983 ; Postlethwaite, 2007) ou les *objets frontières* utilisés pour franchir des frontières (Star et Griesemer, 1989 ; Trompette et Vinck, 2009) seraient sans doute pertinentes dans l'optique de l'acquisition des compétences interculturelles. Les objets frontières sont des objets qui conservent suffisamment de sens d'un contexte à l'autre et que les participants peuvent utiliser pour débattre de notions qui, autrement, resteraient difficiles à saisir (ou qui sont définies de manière différente).

La **responsabilité interculturelle** se fonde sur la compréhension acquise grâce aux compétences interculturelles dans l'examen de concepts apparentés comme

le dialogue interculturel, l'éthique, la religion (y compris le dialogue entre les religions) et différentes conceptions de la citoyenneté. Guilherme a introduit cette notion en l'appliquant aux relations professionnelles et personnelles à l'intérieur d'équipes multiculturelles dans des contextes organisationnels (Guilherme, Keating et Hoppe, 2010). Holmes (2011) a élargi le champ d'application de cette notion en y incluant les choix moraux et les valeurs morales qui affectent les relations mutuelles entre individus dans le cadre de rencontres interculturelles. Ce concept, en outre, permet d'examiner et d'analyser les aspects relatifs à l'identité et aux valeurs religieuses qui guident la communication et les règles à suivre dans les contacts interculturels. Il intègre également l'idée de citoyen responsable, c'est-à-dire d'une personne capable d'intelligence critique sur le plan culturel dans la communication interculturelle.

La **réflexivité** désigne l'aptitude à mettre à distance son expérience propre afin d'y réfléchir consciemment en examinant ce qui a lieu, ce que cela veut dire et la manière d'y répondre (Steier, 1991). Avec la diversité culturelle, tous les groupes, quels qu'ils soient, apprennent à voir qu'il existe plus d'une manière de faire les choses et que leurs présupposés ne sont pas universels. Il est naturel que chaque culture enseigne à ses membres que sa manière de faire les choses est la meilleure : en effet, qui voudrait appartenir à une culture reconnaissant comme supérieures d'autres manières de faire que la sienne propre ? Cependant, avec le rapprochement des cultures dû à la modernité, l'aptitude à réfléchir, prendre du recul et voir que sa propre tradition ne constitue que l'une des réponses possibles à des problèmes communs à tous les hommes est devenue une réalité essentielle. Frye a mis en avant le terme **transvaluation** pour désigner « l'aptitude à envisager les valeurs sociales contemporaines avec le détachement de celui qui a appris à les rapporter dans une certaine mesure aux possibilités infinies offertes par la culture » (1957, p. 348). Todorov a précisé cette définition en invoquant le « retour vers soi d'un regard informé par le contact avec l'autre », puis appelé à une « hybridation des cultures » (1987, p. 17) ; il soutient que la transvaluation, en tant que passage du sujet individuel à un monde plus large, est à la fois l'expression et un facteur du progrès. Autrement dit, apprendre à connaître l'autre permet non seulement de se familiariser avec sa culture mais incite aussi à examiner la sienne propre.

La **liquidité**, terme proposé par Bauman (2000) pour décrire la fluidité qui caractérise la vie moderne, rappelle que le changement est un aspect central de l'expérience humaine. La liquidité exprime un état de changement presque constant, avec les conséquences que cela implique pour l'aptitude des individus à s'adapter au changement. Il était fréquent autrefois d'envisager les cultures comme quelque chose de statique, mais de nombreux travaux dans des disciplines différentes montrent aujourd'hui que toutes les cultures évoluent avec le temps. Les contacts entre de nombreux groupes et traditions témoignent de ce changement, et attestent en outre que celui-ci ne doit être ni valorisé, ni craint en tant que tel. Appliquée aux compétences interculturelles, l'idée de liquidité rappelle la flexibilité avec laquelle les acteurs compétents gèrent leurs interactions. Des identités, des contextes, des buts et des présupposés différents doivent être systématiquement pris en compte et gérés par les acteurs dotés de compétences interculturelles dans leurs échanges réciproques. La multiplicité de ces facteurs est source d'une complexité difficile à maîtriser, mais inévitable : les individus doivent donc apprendre à y faire face, souvent par l'improvisation, en cherchant la réponse la mieux adaptée à tel moment particulier, à tel contexte ou à un « autre » spécifique. On peut également se demander si et comment les acteurs peuvent apprendre à discuter avec leurs partenaires interculturels de ce qui s'est passé, en réfléchissant conjointement à leur expérience, afin de parvenir à un niveau de compréhension supérieur. Une autre série de questions concerne l'aptitude des personnes concernées à improviser, bien ou mal, ainsi que leur capacité à tirer les leçons des échanges réussis et leur volonté ou non de partager avec d'autres ce qu'elles ont appris.

La **permutation culturelle** désigne la capacité cognitive et comportementale que possède une personne dotée de compétences interculturelles de changer de langue, de comportement ou de gestes en fonction de ses interlocuteurs et du contexte ou de la situation au sens large¹¹. Cette capacité est spécialement pertinente en présence de concepts dont le sens est évident dans un contexte culturel particulier mais qui requièrent de très longues explications pour être compris de personnes non encore familiarisées avec ce contexte. L'humour est un exemple particulièrement intéressant de contenu exigeant une telle capacité, étant donné le degré approfondi de connaissance du contexte culturel requis des personnes extérieures à un groupe pour comprendre ce qui fait rire

les membres du groupe. Les **indices de contextualisation**, expression employée à ce propos par Gumperz (1992), désignent les différents moyens qu'utilisent les acteurs pour communiquer des informations utiles à l'interprétation de leurs paroles et de leurs actes. La permutation culturelle et les indices de contextualisation expliquent pour l'essentiel comment les acteurs sociaux réussissent à se comprendre lorsqu'ils le font. Ils prennent, bien entendu, des formes particulières dans chaque culture et sont d'ailleurs souvent source d'ambiguïté dans les relations sociales : même lorsque des locuteurs ont l'impression d'avoir été très clairs, des personnes familiarisées avec une autre culture peuvent ne pas comprendre la dénotation (sens littéral) d'un mot ou d'un énoncé, et encore moins ses connotations (sens indirects, implicites). Les compétences interculturelles comprennent, par conséquent, l'aptitude à prévoir les cas où l'ambiguïté peut être source de confusion. Fournir une explication préalable, afin d'éviter tout malentendu, est un moyen de répondre à ce problème, en évitant d'avoir à réparer les choses après coup.

La **disposition** désigne l'état d'esprit acquis de façon progressive au cours de la socialisation primaire (famille) et secondaire (école). Il s'agit donc à la fois de quelque chose de personnel et de partagé socialement. Pour les sociologues, les dispositions sociales sont liées à l'appartenance à une classe sociale. Bourdieu (1977), par exemple, a choisi de réactiver le terme latin « habitus » (défini dans la tradition scolastique comme « principium ad actum ») pour désigner les catégories de perception, de jugement et d'action intégrées par l'individu ; d'autres sociologues contemporains ont développé des formules du type « dispositions + contexte = pratiques » (Lahire, 2012, p. 24) pour souligner le fait qu'une action n'a jamais lieu *isolément* sur la base d'une simple disposition. Une disposition n'est pas un déclencheur causal, car elle ne fait sentir son effet qu'à travers la médiation d'un contexte particulier. Il n'existe donc pas de simple « disposition interculturelle », que celle-ci soit xénophobe ou xénophile. Il y a toujours, d'une part, un contexte pour filtrer, diffracter ou amplifier la disposition et, d'autre part, une possibilité de socialisation tertiaire (par exemple via les médias) qui remodèle la disposition. Dans cette optique, l'éducation interculturelle devrait être encouragée à tous les âges de la vie.

La **disponibilité sémantique** est une notion développée par Hempel (1965) pour décrire la plasticité des

idées, par exemple un concept compris de manière vague, pas suffisamment claire, un concept prêt à émerger mais pas encore pleinement formé, ou le fait d'avoir sur le bout de la langue un mot... qui n'existe dans aucune langue. Cette notion est complétée par celle d'**idées chaudes** (Bateson, 1979), qui désigne des idées encore incomplètes, en cours de formation. Bateson pensait que les idées devaient être maintenues



dans cet état jusqu'à ce qu'on puisse les distiller, au lieu de leur donner trop rapidement une forme permanente. Débattre devient dans ces conditions difficile, parce que les locuteurs ont l'habitude de traiter les idées comme achevées, mais il pensait que l'effort en valait la peine. Blumer avait développé une idée proche, celle de **concepts de sensibilisation** qui « suggèrent dans quelles directions regarder » au lieu de « prescrire ce qu'il faut voir », comme le font les concepts définitifs (1954, p. 7). De même que les pensées chaleureuses, les concepts de sensibilisation fournissent un point de départ, un commencement seulement (Bowen, 2006).

Convivialité est le terme employé par Illich pour désigner « les relations autonomes et créatives entre individus, et les relations des individus avec leur environnement (...) dans toute société, si la convivialité descend au-dessous d'un certain seuil, la productivité industrielle, aussi élevée soit-elle, ne pourra satisfaire efficacement les besoins qu'elle fait naître parmi les membres de la société » (1973, p. 24). La convivialité n'apparaît pas d'elle-même : elle doit être établie comme but spécifique et encouragée de diverses manières. La convivialité est à la fois rendue possible par les contacts entre mondes sociaux, qu'il s'agisse des organisations où les gens travaillent ou des quartiers où ils vivent, et elle y contribue. La gestion des interactions entre les divers mondes sociaux ne requiert pas des valeurs, des croyances et des attitudes communes, mais seulement une curiosité partagée, un intérêt commun et la tolérance. La convivialité modifie en définitive notre perception de la nature des relations sociales entre individus et groupes ; elle se rapproche d'une conception du monde de type asiatique qui valorise le relationnel, la circularité et l'harmonie, et place par conséquent l'interconnexion et l'interdépendance au-dessus de l'individualité (Miike, 2003).

La **résilience** est une caractéristique essentielle à prendre en considération lorsque l'on examine les cultures dans leur rapport à la tradition et à la modernité. Dans nombre de discussions, l'idée que les traditions doivent être préservées ou respectées est assimilée à une volonté de résister aux vents du changement nés de la modernité. Ce point de vue, cependant, est inexact, car il néglige le fait que les cultures évoluent constamment, et parviennent à créer une combinaison unique de tradition et d'innovation lorsqu'elles se trouvent devant une situation sans précédent. C'est pourquoi le débat ne devrait pas se focaliser sur la préservation de cultures conçues comme monolithiques et immuables, ni sur le changement

envisagé comme la destruction irrémédiable de leur passé et de leur mémoire, mais plutôt sur la manière dont ces cultures peuvent maintenir un espace de résilience propre, c'est-à-dire sur leur capacité endogène à organiser un débat interne entre tradition et changement. Lorsqu'il est imposé de l'extérieur, le changement est une forme d'hégémonie culturelle et non de créativité ; la résilience, par conséquent, doit être explorée comme voie d'accès culturellement authentique à la modernité. La résilience, qui a été analysée au niveau individuel (Cyrulnik, 2009) en relation avec « l'aptitude à l'hybridation, la flexibilité et la créativité » (Bird, 2009), est aussi liée au « développement des capacités » (Sigsgaard, 2011) au niveau collectif.

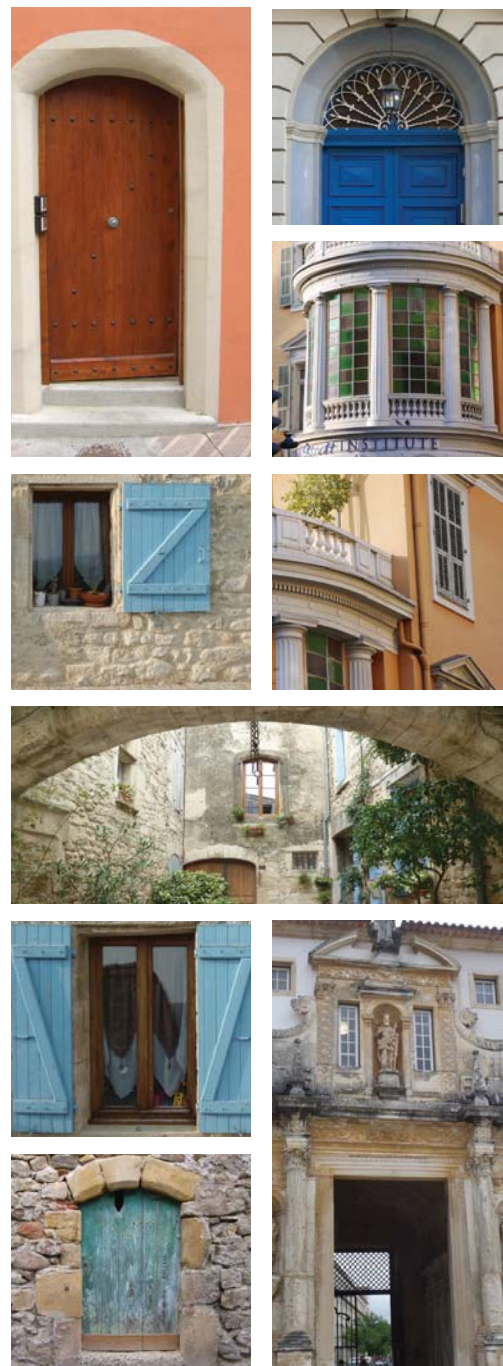
Enfin, la **créativité** est la ressource la plus également répartie dans le monde. C'est en effet notre capacité à imaginer qui nous donne la résilience voulue pour nous adapter à des écosystèmes différents et à inventer des « manières de vivre ensemble », pour reprendre l'expression employée par la Commission mondiale de la culture et du développement pour décrire la culture. La résilience aidera les individus et les décideurs à créer ou à réformer des institutions aux fins de la gouvernance démocratique, de la sociabilité et des échanges mondiaux. Une fois que l'on reconnaît l'ampleur des possibilités offertes par les différentes cultures, ainsi que le caractère continu du changement, comment y répondre autrement que par la créativité ? Les contacts avec « l'autre » stimulent la créativité. Les personnes qui nous ressemblent le plus sont toujours les plus faciles à comprendre, mais c'est avec celles qui diffèrent de nous que nous avons les échanges les plus fructueux. La nature humaine, heureusement, incite à explorer les différences et à apprendre pour le plaisir d'apprendre. La créativité constitue à cet égard la source même de la diversité culturelle, c'est-à-dire les formes multiples d'expression culturelle des groupes et des sociétés qui contribuent à ouvrir de nouvelles formes de dialogue, à transformer les points de vue et à créer des liens entre individus, sociétés et générations dans le monde entier. Autrement dit, la créativité implique un processus constant de soutien, d'amplification et de régénération de la diversité culturelle dans le temps et dans l'espace, afin de continuer à susciter des expressions nouvelles et des significations nouvelles pour notre temps et pour les générations futures (UNESCO, 2001, article 1).

De nombreuses langues disposent d'un vocabulaire spécialisé pour décrire certains aspects des relations mutuelles entre les individus et les groupes, et nombre de cultures, bien entendu, valorisent certains termes s'appliquant aux liens entre individus : en chinois, par exemple, *guanxi* est un terme important pour désigner la formation des relations interpersonnelles, tandis qu'en maori, *whanau* ou « famille » dénote le fait d'être ensemble, d'appartenir à une même communauté et de s'entraider. Deux termes comparables sont décrits plus en détail ci-dessous. Cette catégorie de mots devrait également être incluse dans le glossaire des concepts clés, car ils expriment des idées qui, en général, ne sont pas prises en compte dans la discussion sur le dialogue et les compétences interculturelles, ou sur des valeurs fondamentales comme les droits de l'homme, mais qui ne peuvent que faciliter les échanges à cet égard. En demandant des rapports régionaux, l'UNESCO a reconnu l'importance d'une multitude de perspectives pour comprendre cette notion.

Ubuntu, mot africain renvoyant à toute une conception philosophique de l'interdépendance dans les relations humaines, est à la fois un idéal éthique et un aspect de l'identité australo-africaine. Le proverbe xhosa *ubuntu ngumuntu ngabantu*, que l'on peut traduire à peu près par « une personne n'est une personne que par l'intermédiaire d'autres personnes », exprime le sens profond du mot *ubuntu*. *Ubuntu* ne désigne pas seulement une manière d'être louable chez un être humain ou un ensemble de valeurs et de pratiques, mais l'essence même de l'humanité en tant que reconnaissance de l'humanité d'autrui. Ce qui fonde le statut de personne, ce sont les relations éthiques avec autrui. Dire de quelqu'un qu'il possède l'*ubuntu* est la plus haute forme de louange. Le concept d'*ubuntu* indique ce que signifie être une personne (humanité au sens générique), en prescrivant simultanément un mode d'être moral (humanité au sens éthique). « Devenir un être éthique est l'essence même du fait d'être humain et constitue un aspect à part entière du bien-être de l'individu et de la communauté » (Steyn, 2009, p. 18). *Ubuntu* exprime donc la conception que se fait une culture des liens qui existent en définitive entre les humains, en valorisant la réciprocité dans les relations humaines.

Le terme japonais **uchi-soto** 内外 permet de décrire comment la composition d'un groupe évolue selon les situations et dans le temps en fournissant une importante

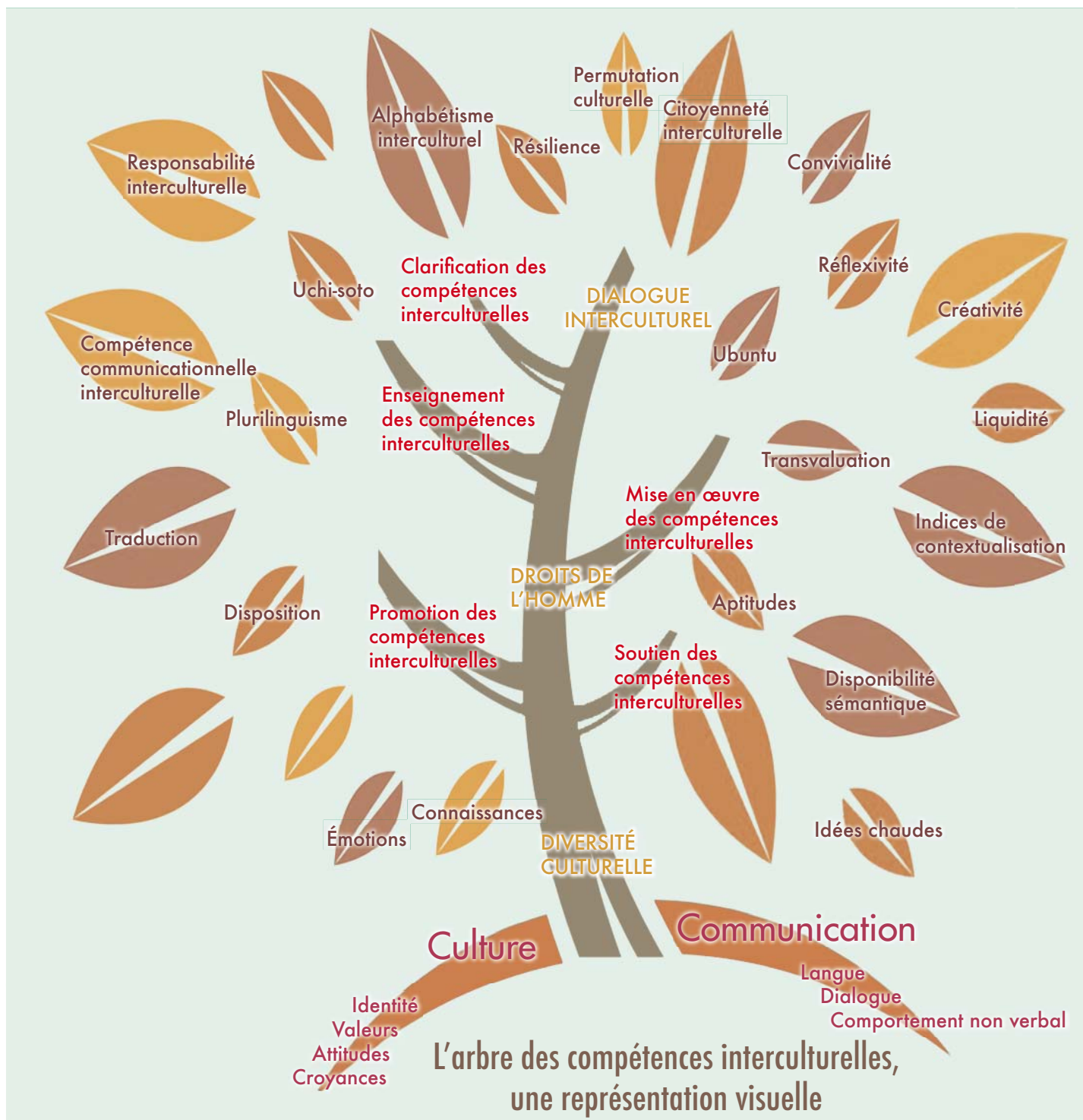
distinction entre ceux qui appartiennent à ce groupe (*uchi*) et les autres (*soto*)¹². Dans le contexte des normes sociales japonaises, cela a d'importantes conséquences linguistiques, en particulier en matière de politesse. Les membres d'un groupe doivent faire preuve d'humilité et manifester des



signes de respect adéquats à l'égard de ceux qui n'en font pas partie. Le suffixe *-san*, par exemple, sert couramment à exprimer le respect, comme dans « Suzukisan » ou « Miyekosan », mais on ne l'utilise pas pour parler des membres de sa famille ou de collègues avec des personnes extérieures (en signe de modestie, *uchi / soto*), alors que les membres d'un groupe l'emploient entre eux avec un respect réel. De même, lorsque l'on parle d'un enfant, d'un conjoint ou d'un collègue, l'emploi de termes péjoratifs courants (comme « stupide » ou « immature ») n'est pas considéré comme un manque de respect ou une insulte, mais seulement comme un signe de familiarité. Une notion apparentée, *honnetatema* 本音と建前, désigne l'attente sociale qui veut que chacun s'abstienne d'exprimer ses véritables sentiments (*honne*, véricité), en agissant et en se comportant de façon conforme à ce qu'attend la société (*tatema*, apparences). *Honne* désigne ce qui est éprouvé intérieurement ou dit en privé, *tatema* ce que l'on déclare ou affiche en public. Comme avec *uchi-soto*, la distinction entre les personnes appartenant à un groupe et les autres est pertinente, et la prise en compte du contexte et de la situation déterminante. Chacun prête attention au contexte afin d'éviter les conflits et de maintenir des relations harmonieuses avec les autres dans ce contexte (en manifestant ainsi la vertu du *wa*), en s'appuyant sur ces normes sociales et d'autres qui expriment clairement l'art d'être japonais. Dans l'optique des compétences interculturelles, ces différentes notions traduisent l'idée implicite que le comportement adéquat dépend du contexte. Acquérir des compétences interculturelles c'est donc aussi apprendre à faire preuve de souplesse et à respecter les différentes formes de flexibilité considérées comme normales à travers les groupes culturels.

IV. REPRÉSENTATION VISUELLE DES CONCEPTS

Les concepts clés décrits dans la section précédente ont été présentés séparément dans un souci de clarté, mais ils n'existent pas de façon isolée ; ils doivent au contraire être compris en relation les uns avec les autres, comme un tout. « L'arbre des compétences interculturelles », présenté plus loin donne une image symbolique des compétences interculturelles en tant que système organique de concepts. Représentés sous la forme d'un arbre, les concepts demeurent distincts, tout en se nourrissant d'une même sève intellectuelle et morale. De même que pour les définitions de termes, cette représentation des concepts est proposée comme une manière possible, parmi beaucoup d'autres, d'illustrer leurs rapports. Les concepts essentiels – diversité culturelle, dialogue interculturel et droits de l'homme – doivent en effet être entendus comme les éléments d'une totalité, avec à l'appui nombre d'autres concepts, tout particulièrement ceux de culture et de communication. Les compétences interculturelles, qui comprennent non seulement les connaissances, les aptitudes et les comportements si fréquemment mentionnés, mais aussi l'ensemble des nouveaux concepts présentés dans la section précédente, constituent une réponse décisive à la diversité culturelle, elle-même étroitement liée non seulement à l'existence de la culture en général mais aussi à la diversité croissante des cultures elles-mêmes. Les compétences interculturelles peuvent être comprises comme des ressources auxquelles il est fait appel dans le cadre du dialogue interculturel (en s'appuyant sur la capacité humaine à employer diverses formes de communication, tout particulièrement la langue et le dialogue). Les droits de l'homme, en outre, exigent la tenue de dialogues interculturels et en sont le produit. Ce lien est affirmé dans la Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles qui déclare : « la diversité culturelle ne peut être protégée et promue que si les droits de l'homme et les libertés fondamentales (...) sont garantis » (2005, article 2.1). La meilleure manière de décrire les concepts nouveaux présentés dans la section précédente, c'est de les qualifier d'*idées chaudes* : en effet, s'il est évident que ces concepts sont pertinents aux fins de la présente analyse, leur signification exacte et leurs relations réciproques ne sont pas encore solidifiées. C'est pourquoi ils



Racines : Culture (Identité, Valeurs, Attitudes, Croyances, etc.) et Communication (Langue, Dialogue, Comportement non verbal, etc.)

Tronc : Diversité culturelle, Droits de l'homme, Dialogue interculturel

Branches : Étapes opérationnelles (Clarification, Enseignement, Promotion, Soutien et Mise en œuvre des compétences interculturelles)

Feuilles : Responsabilité interculturelle, Alphabétisme interculturel, Résilience, Permutation culturelle, Citoyenneté interculturelle, Convivialité, Réflexivité, Créativité, Liquidité, Indices de contextualisation, Transvaluation, Ubuntu, Disponibilité sémantique, Idées chaudes, Aptitudes, Soutien des compétences interculturelles, Disponibilité sémantique, Idées chaudes, Connaissances, Émotions, DIVERSITÉ CULTURELLE, Culture, Communication, Langue, Dialogue, Comportement non verbal, Identité, Valeurs, Attitudes, Croyances

Certaines des feuilles sont libres pour que cet arbre, qui est vivant, puisse être complété à partir de la diversité des contextes dans lesquels on se situe.

figurent dans l'arbre des compétences interculturelles mais leurs relations ne sont pas représentées de façon précise.

La culture et la communication constituent les racines de l'arbre, la diversité culturelle, les droits de l'homme et le dialogue interculturel son tronc, et les cinq étapes opérationnelles ses branches (voir p. 23). Les feuilles de l'arbre représentent les diverses manières dont les compétences interculturelles peuvent être comprises ou articulées dans des contextes concrets.

V. PLAN OPÉRATIONNEL

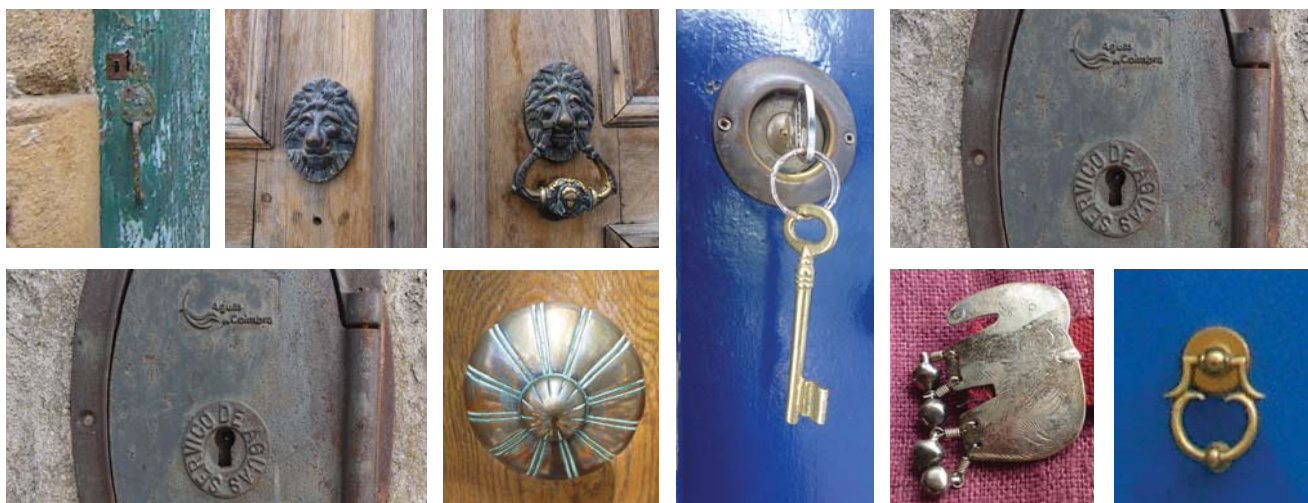
Le plan opérationnel présenté dans les pages suivantes fait appel à tous ces concepts, et c'est pourquoi il est représenté visuellement sous la forme de branches partant du tronc d'un arbre. Le but, cependant, n'est pas de rapporter chaque branche aux concepts théoriques qui paraissent en être le plus proche, car tous les concepts doivent être compris comme pertinents, au moins potentiellement, à chacune des phases opérationnelles.

Le fait de disposer d'une série de concepts et d'un cadre définissant leurs relations ne constitue cependant qu'un point de départ. Les concepts doivent être appliqués d'une façon ou d'une autre, rendus opérationnels et mis en œuvre. On trouvera ci-dessous cinq manières possibles de faire travailler les concepts présentés plus haut au service des compétences interculturelles. Les cinq étapes (représentées ici comme les branches d'un arbre) sont complémentaires : aucune ne saurait suffire à elle seule et elles sont toutes indispensables. La première, la *clarification*, est celle qui a jusqu'ici le plus retenu l'attention, mais les compétences interculturelles doivent aussi être activement *enseignées, promues et mises en œuvre* afin de jouer un rôle dans de nombreux contextes différents, par exemple dans l'éducation formelle et non formelle et dans toutes sortes d'institutions sociales – politiques, culturelles ou économiques. Plusieurs applications potentielles seront décrites ici. Certaines universités, ainsi que la communauté universitaire en général, ont pris en charge la plus grande partie du travail de la première étape de clarification des idées. Divers organismes nationaux et internationaux ont commencé à prendre des initiatives, sous des intitulés différents, en relation avec les quatre autres étapes, notamment les commissions nationales pour

l'UNESCO, les Clubs UNESCO, l'Université des Nations Unies, les Ambassadeurs de bonne volonté et les Artistes pour la paix de l'UNESCO, les instituts de l'UNESCO de catégories 1 et 2, le Conseil de l'Europe et de nombreuses associations de jeunesse. Cette section présente aussi des idées sur ce qui est nécessaire pour *soutenir* la diffusion des compétences interculturelles, en particulier des financements et des moyens institutionnels adéquats. Certaines des organisations susmentionnées viennent, on l'a dit, d'entamer ce processus mais d'autres initiatives seront nécessaires.

La présentation d'exemples est utile pour passer du stade de la discussion abstraite à celui de la réflexion empirique ; c'est pourquoi des exemples concrets sont fournis pour les étapes 2 à 5. Ce document constitue lui-même un exemple de l'étape 1. Un dernier exemple montrant l'intégration de bonnes pratiques à plusieurs étapes accompagne la conclusion.

Les bonnes intentions n'étant pas toujours couronnées de succès, le cas suivant pourra servir de mise en garde, en attirant l'attention sur certaines difficultés intrinsèques. Bien que le Programme national pour les Roms de Croatie (décrit dans le Compendium du Conseil de l'Europe) ait été spécifiquement conçu pour renforcer le multiculturalisme et protéger les droits des Roms, les modalités de ce projet n'ont pas pris en compte de façon adéquate le fait que les individus ont des identités plurielles. Il a été reproché à cette initiative publique d'ignorer, par exemple, les femmes et les questions de genre (Open Society Institute, 2005). Pour résumer brièvement le problème, les femmes occupant une place subordonnée dans la culture rom traditionnelle, renforcer cette culture risque de réduire les gains obtenus individuellement par les femmes dans la société au sens large. Comme l'objectif premier de cette politique était de promouvoir le pluralisme culturel et le dialogue interculturel, cet exemple met en lumière les difficultés pouvant résulter de bonnes intentions lorsque le caractère complexe et multiple de l'identité n'est pas pris en compte dans la conception d'un programme.



1. Clarifier les compétences interculturelles

Comprendre les compétences interculturelles constitue la première étape opérationnelle et l'ensemble de ce document vise à contribuer à cette compréhension. Cependant, un seul document (malgré les nombreuses études et publications de chercheurs très divers qui l'ont précédé) ne saurait suffire : du travail reste à faire. Réussir à synthétiser les travaux réalisés dans de nombreuses disciplines et de nombreuses cultures en un tout cohérent exige un effort constant, car la recherche se poursuit dans plusieurs disciplines. De même qu'une définition unique n'est pas adéquate (ou appropriée), une approche disciplinaire unique ou les investigations de chercheurs dans un seul pays seront insuffisantes pour parvenir à une pleine compréhension d'un sujet complexe. Les outils d'analyse et d'évaluation des

compétences interculturelles peuvent encore être améliorés. Les résultats des travaux en ce domaine devraient être beaucoup plus largement diffusés et mis à la disposition d'un public plus large.

Deardorff (2011) a résumé les cinq rapports régionaux préparés pour l'UNESCO (Dragičević Šešić et Dragojević, 2009 ; Grimson, 2011 ; Holmes, 2009 ; Steyn, 2009 ; Youssef, 2011). Dans sa liste finale des aptitudes et compétences conçues comme indispensables pour acquérir des compétences interculturelles, elle inclut :

- le respect (« valorisation d'autrui ») ;
- la conscience de soi/l'identité (« comprendre le prisme à travers lequel chacun de nous perçoit le monde ») ;
- l'aptitude à regarder les choses sous un angle/point de vue différent (« en reconnaissant les similitudes et les différences entre ces points de vue ») ;
- l'écoute (« participer à un dialogue interculturel authentique ») ;
- l'adaptation (« être capable d'adopter temporairement une autre manière de voir ») ;
- l'aptitude à établir des relations (« nouer des liens personnels transculturels durables ») ;
- l'humilité culturelle (« combiner respect et conscience de soi »).

En s'ajoutant à ces composantes minimum requises pour les compétences interculturelles, les concepts supplémentaires

décrits dans ce document constitueront un ensemble plus étendu et plus élaboré d'aptitudes et de compétences qui contribueront au maintien et à la promotion de la diversité culturelle et des droits de l'homme.

Dans son résumé des rapports régionaux, Deardorff met en avant deux institutions sociales principales comme moyens évidents de favoriser le développement des compétences interculturelles : le système éducatif (niveau individuel) et le système juridique (niveau sociétal et organisationnel). Ces deux systèmes figurent en bonne place parmi les mesures concrètes présentées non seulement ci-dessous, mais aussi au regard des cinq étapes détaillées ensuite. Cependant, ils ne sont pas à eux seuls suffisants, et c'est pourquoi d'autres institutions sociales (en particulier les médias et les instances politiques et culturelles) sont également mentionnées. Dans l'idéal, les compétences interculturelles devraient être omniprésentes dans toutes les institutions sociales.

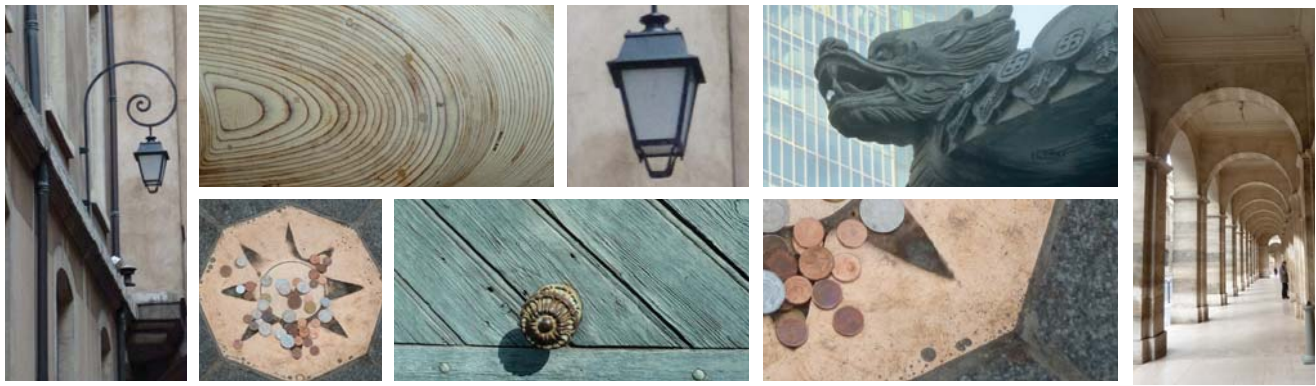
Mesures spécifiques à prendre

- Développer les efforts actuels en vue de l'intégration des compétences interculturelles dans de nombreuses disciplines, afin de s'assurer que le sujet continue à être étudié. Faire appel à un groupe pluridisciplinaire et restreint d'experts internationaux pour réfléchir à certaines notions clés établies qui demandent à être étendues à l'intérieur d'un cadre de compétences interculturelles et, de façon beaucoup plus décisive, assurer le développement des nouveaux concepts théoriques présentés plus haut. Étendre les activités de recherche interdisciplinaires portant sur des sujets liés aux compétences interculturelles, avec la participation de nombreuses disciplines comme les relations internationales, la psychologie, la communication, l'anthropologie, la sociologie, la philosophie, les études culturelles, les humanités, la linguistique, la littérature, les études religieuses et l'économie politique.
- Coordonner le travail universitaire en fournissant, premièrement, des directives afin que les questions pertinentes du point de vue des compétences interculturelles reçoivent l'attention requise. Deuxièmement, synthétiser ce que permettent d'apprendre des activités telles que conférences et publications, afin que les aperçus obtenus par des chercheurs isolés puissent être rapidement mis à disposition à des fins d'utilisa-

tion dans les dernières étapes opérationnelles décrites ici. Confier à un groupe, un centre ou une organisation la responsabilité de synthétiser ce que l'on sait et d'aider à planifier le travail qui reste à accomplir, très vraisemblablement par la tenue régulière de conférences avec les parties intéressées.

- Améliorer les outils existants d'analyse et d'évaluation des compétences interculturelles. Les aspects suivants doivent être considérés comme essentiels à cette fin : qui mesure ; ce qui est mesuré ; avec quels outils, instruments et critères ; en retenant quelles unités de mesure ; et moyennant quels types d'incertitudes. Fantini (2009) présente une longue liste de techniques à employer pour évaluer les compétences interculturelles une fois prise la décision sur qui mesurera quoi.
- Publier les résultats de la recherche également dans des lieux non traditionnels, c'est-à-dire non seulement sous la forme d'articles et de livres destinés aux





universitaires mais aussi de matériaux visant à atteindre un public plus large. Cela est essentiel, car la connaissance des compétences interculturelles a une pertinence directe en dehors de l'université, et les idées essentielles, par conséquent, doivent être largement diffusées. On trouvera plus loin, dans la discussion des autres étapes, des suggestions concrètes pour faciliter la diffusion de ces idées.

- ▶ Recueillir des exemples significatifs de cas dans lesquels le contexte culturel constitue un facteur clé pour l'exercice effectif des droits et libertés universellement reconnus, afin de mettre en évidence la dimension culturelle de tous les droits et libertés.
- ▶ Organiser des échanges à l'intérieur de groupes minoritaires et entre eux, et entre les communautés majoritaires et minoritaires, en particulier dans le contexte des « villes planétaires », afin de créer des réseaux de solidarité informels, en assurant une large publicité à ces échanges.
- ▶ Étudier la diversité du patrimoine culturel immatériel comme source d'exemples de modes de gouvernance démocratiques reposant sur l'autonomisation et la participation de toutes les communautés. Le patrimoine immatériel comprend les traditions héritées des générations antérieures, notamment sous forme d'événements festifs (rituels du cycle vital), de savoirs particuliers (usages divers de plantes autochtones) et de compétences pratiques (tissage de motifs traditionnels). La compréhension du patrimoine culturel immatériel d'autres groupes est à la fois une condition et un résultat du dialogue interculturel, car cette

connaissance peut accroître le respect pour d'autres modes de vie.

2. Enseigner les compétences interculturelles

Ce qu'apprennent les chercheurs au sujet des compétences interculturelles doit être largement partagé. Les compétences interculturelles s'acquièrent généralement par un mélange d'expérience, de formation et d'autoréflexion. Bien qu'une part importante de ce qui entre dans la constitution des compétences interculturelles s'acquière par l'expérience personnelle, de nombreux programmes sont conçus pour fournir une formation ou un enseignement formels. Leur apport n'est pas négligeable : comprendre sa propre culture et apprendre à interpréter les cultures comme des constructions humaines sont, l'un et l'autre, des étapes nécessaires pour apprendre à se comporter dans les interactions interculturelles, qui précèdent généralement la connaissance d'autres peuples, d'autres cultures et d'autres manières d'être. L'apprentissage présente cependant un aspect circulaire : le meilleur moyen de découvrir le caractère de construction sociale de sa propre culture est d'être mis en présence d'une autre culture aux présupposés très différents¹³. La pratique et l'apprentissage des compétences interculturelles ne cessent jamais mais se poursuivent tout au long de la vie, en évoluant dans le temps à travers l'expérience, la formation accumulées et la réflexion critique (Deardorff, 2009 ; Dervin, 2010).

Au minimum, il est souvent possible d'enseigner la connaissance d'autrui et une attitude de respect pour les croyances et les valeurs des autres, au point d'accepter qu'ils considèrent comme évidentes des vérités différentes. La reconnaissance des différences constitue un point de départ essentiel car, sans elle, il n'est pas possible de commencer à

comprendre leurs implications. Le but, en définitive, doit être d'enseigner des savoir-faire concrets amenant des interactions satisfaisantes avec des personnes appartenant à d'autres cultures, à savoir les « compétences communicationnelles interculturelles » décrites précédemment. Mettre en place un contexte sûr dans lequel les individus peuvent poser des questions en toute naïveté sans être soupçonnés de mauvaises intentions représente une étape essentielle à cet égard. Développer une relation de confiance dans laquelle il est non seulement possible de poser de telles questions mais aussi d'y répondre demande du temps, et ces efforts sont récompensés par une compréhension accrue. Souvent, le simple fait que le dialogue interculturel ait lieu est suffisant si cela permet d'aboutir à une certaine compréhension ; il n'est pas nécessaire de compter qu'il aboutira à un accord. Parfois, les rencontres organisées uniquement pour apprendre à se connaître sont couronnées de succès ; d'autres fois, la création de groupes multiculturels autour de tâches communes donne de meilleurs résultats, l'acceptation de la différence résultant de l'effort conjoint sans constituer l'objectif explicite. Les groupes diversifiés sont souvent efficaces pour résoudre les problèmes car ils réunissent en général un large éventail de connaissances et d'expériences.

Comme indiqué dans les *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle* (2006a), l'étude des instruments normatifs internationaux et d'autres documents issus de conférences internationales met en lumière le point de vue de la communauté internationale sur l'éducation en relation avec les questions interculturelles. Un certain nombre de principes récurrents peuvent être dégagés afin de guider l'action internationale dans le domaine de l'éducation interculturelle :

- Principe 1: L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté.
- Principe 2: L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les savoirs, attitudes et savoir-faire culturels nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société.
- Principe 3: L'éducation interculturelle dispense à tous les apprenants les savoirs, attitudes et savoir-faire qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension

et à la solidarité entre personnes, groupes (ethniques, sociaux, culturels ou religieux) et nations.

Ces principes sont directement liés au troisième pilier de l'éducation « Apprendre à vivre ensemble », qui consiste à « développer la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances, réaliser des projets communs et se préparer à gérer les conflits dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix ». Ils sont aussi en relation étroite avec les dispositions de la Déclaration universelle des droits de l'homme qui indique que le but de l'éducation doit être de « favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux ».

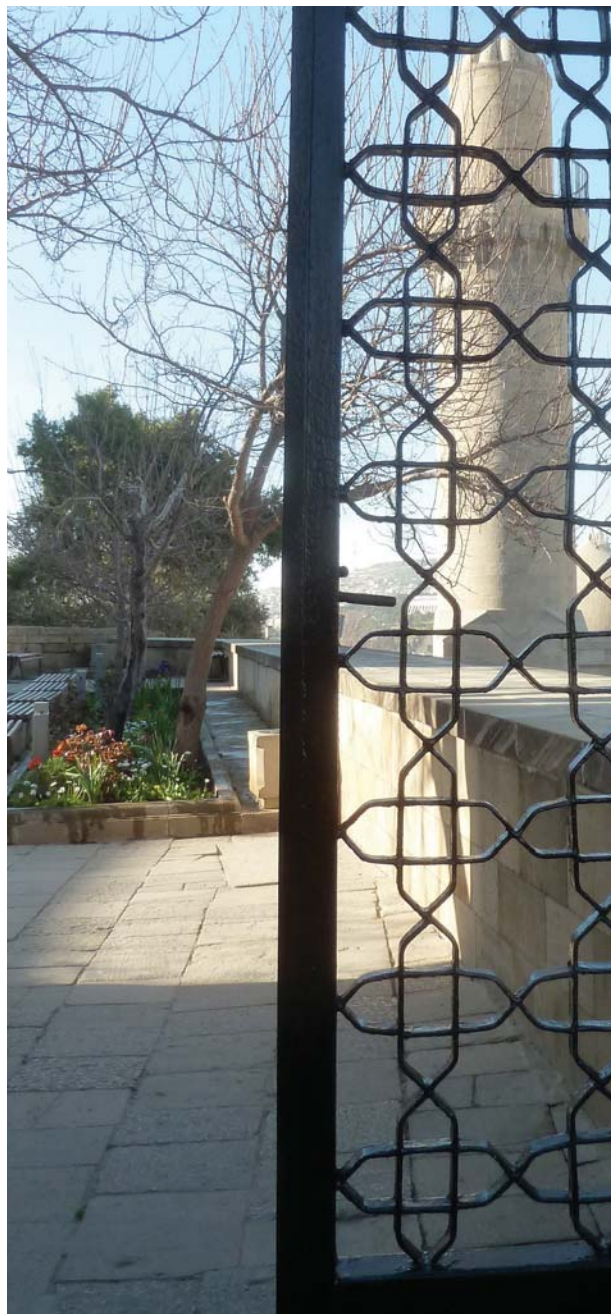
Mesures spécifiques à prendre

- Intégrer les compétences interculturelles à tous les niveaux des systèmes d'éducation formelle, informelle et non formelle, pour faciliter l'apprentissage de ces compétences et acquérir une plus grande flexibilité dans les relations avec « l'autre », même si l'éducation ne constitue qu'un aspect de la solution. Les préjugés procèdent en grande partie du manque de connaissances précises et d'expérience pour un grand nombre de cultures ; l'éducation peut résoudre ce problème. Les humains créent des systèmes de classification pour connaître : les stéréotypes et les préjugés sont peut-être la conséquence d'une classification hâtive de certaines personnes sur la base de connaissances très réduites, et l'acquisition de connaissances nouvelles doit leur permettre d'élargir leur expérience et de parvenir à une compréhension plus riche, et donc d'abandonner certains de leurs préjugés. On peut enseigner aux élèves non seulement certains aspects du contenu d'un large éventail de cultures, mais aussi une ouverture générale à la différence. Les enseignants ont donc un rôle particulièrement important à jouer à la fois dans le choix de ce qu'ils enseignent et dans le développement de la curiosité – et de réactions créatives et réfléchies – à l'égard de différentes cultures. Apprendre à parler plusieurs langues aide évidemment les élèves à se familiariser avec plusieurs cultures (voir le programme d'enseignement proposé par Beacco *et al.*, 2010).
- Changer les termes employés pour débattre de « l'interculturalité » afin de modifier les idées de ceux qui les

utilisent en enseignant explicitement une terminologie nouvelle. Seront utiles à cet égard non seulement les concepts essentiels présentés plus haut, mais aussi les métaphores employées pour décrire l'interaction entre les groupes (Halstead, 2007).

- Apporter aux centres pédagogiques/instituts de formation des futurs enseignants existants une expertise sur les compétences interculturelles, afin de fournir aux enseignants des contenus adaptés et des techniques pertinentes. La formation actuelle des futurs enseignants doit être élargie afin de les préparer à devenir des citoyens actifs et responsables dans une société démocratique et aussi des citoyens du monde informés et disponibles pour s'occuper des problèmes mondiaux (par exemple la disparition de la paix ou la destruction du patrimoine naturel et culturel), en mettant à profit la diversité et en en faisant un atout précieux pour un avenir meilleur. Grâce à l'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC), aux nouveaux médias et aux réseaux sociaux, certaines activités de soutien pourront avoir lieu en ligne, en particulier la connexion des enseignants et des classes formant ainsi des communautés globales plus vastes en vue d'apprendre, de désapprendre et de réapprendre.
- Soutenir l'apprentissage en classe par la conception et les améliorations de manuels, les programmes et livres pour enseignants et élèves visant à combattre les préjugés culturels, l'intolérance, les stéréotypes, la discrimination et la violence (Schissler, 2009). Former les élèves et le personnel à la gestion des conflits, est une partie de la solution, mais il faut aussi élargir le contenu de l'enseignement à certains aspects de l'histoire mondiale, à la communication non violente, aux droits de l'homme et à la tolérance, et développer le dialogue entre les générations. La nouvelle génération a besoin d'acquérir une connaissance beaucoup plus large de l'histoire du monde que ce qui est généralement enseigné, en vue de découvrir des différences et des similitudes entre groupes culturels. La série Histoire de l'humanité (de Laet et al., 1994-2008), éditée par l'UNESCO, a été expressément conçue à cette fin et devrait être largement diffusée. En outre, le Programme d'action pour une culture de la paix et de la non-violence a proposé d'utiliser le Réseau des

écoles associées de l'UNESCO en vue de « développer un programme éducatif pilote interactif pour stopper la violence, avec la participation des écoles – élèves, enseignants et parents – des médias et des organismes professionnels » (UNESCO, 2011).



- Internationaliser la scolarité de manière à favoriser la connaissance d'autres cultures, notamment par l'un ou l'autre ou l'ensemble des moyens suivants : internationalisation du programme scolaire, enseignement de langues étrangères, mobilité des enseignants, échanges d'élèves, enrichissement du programme par des contenus interculturels et internationaux (comme le développement durable des ressources, puisque les présupposés culturels ont des incidences sur la relation entre les êtres humains et le monde naturel) ; prise en compte des différents styles d'apprentissage et expériences vécues des élèves, et de leur diversité culturelle et linguistique ; incitation des élèves à la réflexion critique et développement de leurs capacités d'introspection (afin qu'ils puissent examiner leurs paroles et leurs actes et mieux se comporter face à la diversité, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe).
- Réaliser une étude comparative internationale des méthodes et contenus éducatifs, y compris les modes de transmission traditionnels, spécialement sous l'angle de la reconnaissance et de l'acceptation de la diversité culturelle.
- Soutenir les initiatives visant à identifier les possibilités et les moyens d'apprentissage culturel spécifique à l'intérieur de chaque système éducatif – ou à les créer – en se servant des instruments existants comme les Rapports mondiaux de suivi de l'Éducation pour Tous produits par l'UNESCO.
- Adapter les méthodes pédagogiques aux besoins de la vie quotidienne des apprenants, avec le soutien indispensable des responsables de l'élaboration des politiques éducatives, des professionnels de l'éducation à tous les niveaux et des communautés locales, en reconnaissant la dimension culturelle en tant que pilier essentiel de l'éducation pour le développement durable.
- Établir des lignes directrices pertinentes pour la promotion du dialogue interculturel, notamment par l'intermédiaire des arts, sur la base des bonnes pratiques recensées dans l'enseignement des disciplines artistiques.
- Intégrer l'enseignement des compétences interculturelles aux programmes et initiatives concernant l'éducation aux droits de l'homme, par exemple dans le cadre du Programme mondial de l'ONU en faveur de l'éducation aux droits de l'homme (en cours depuis 2005), ainsi que l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté mondiale.
- Mettre en œuvre d'autres projets comme « Développer les compétences interculturelles : un défi essentiel pour construire un avenir meilleur en Europe du Sud-Est », qui doit être réalisé conjointement par l'UNESCO et l'Alliance des civilisations (AoC) dans le cadre de la Stratégie régionale de l'AoC pour l'Europe du Sud-Est. Ce projet examinera différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui peuvent être utilisées pour développer les compétences interculturelles des élèves et des enseignants. Des séminaires et d'autres activités de formation des enseignants seront organisés pour présenter la dimension transculturelle à des éducateurs et responsables de l'éducation, en leur fournissant un espace de réflexion, d'échange mutuel, d'apprentissage expérientiel et de coopération autour de projets conjoints concernant les compétences et le dialogue interculturels.
- Chercher à atteindre des professions très variées en vue de l'application des compétences interculturelles à un niveau organisationnel – par exemple les personnels des soins de santé, les travailleurs sociaux/organiseurs locaux, les juristes (avocats spécialistes des droits de l'homme, juges), ainsi que les décideurs, les notables et les autorités aux niveaux national, régional et local, les professionnels de la culture et des médias, les responsables des organisations de jeunesse et les dirigeants d'entreprises. Qu'il s'agisse de la formation professionnelle continue ou de l'apprentissage tout au long de la vie, ce type de formation part du principe que même les personnes qui sont hors d'atteinte pour l'enseignement scolaire traditionnel ont encore quelque chose à apprendre et sont encore capables d'apprendre.

Les matériels de l'Autobiographie des rencontres interculturelles du Conseil de l'Europe (2009) ont été délibérément conçus pour favoriser le dialogue interculturel et améliorer ainsi les compétences interculturelles ; un ensemble a été spécialement conçu à l'intention des jeunes apprenants pour être utilisé à l'école, tandis qu'un autre vise les adultes dans les contextes d'éducation informelle. Les participants à ce projet sont invités à réfléchir à un événement ou une expérience faisant intervenir une ou plusieurs personnes différentes d'eux, en analysant leurs réactions et leurs sentiments, ainsi que ceux des autres acteurs de cette rencontre interculturelle, puis à échanger leurs récits comme moyen à la fois de tirer les enseignements de leurs expériences passées et d'entamer un processus de dialogue avec d'autres.



3. Promouvoir les compétences interculturelles

L'enseignement direct des compétences interculturelles ne peut pas atteindre tous les individus et tous les groupes, et pourtant, à l'époque moderne, tout le monde a besoin de compétences interculturelles. D'un point de vue pédagogique, l'éducation désigne les systèmes (formels ou non formels) d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage, mais il n'y a pas automatiquement équivalence entre enseignement et apprentissage. En effet, il est possible de recevoir un enseignement sans apprendre. On peut aussi apprendre sans recevoir d'enseignement, par exemple par ses propres moyens ou par ses pairs. Apprendre, cela veut donc dire acquérir informations, connaissances, compétences et valeurs. De nombreux moyens différents et complémentaires y contribuent, dont les systèmes éducatifs. Selon Gilles Deleuze, apprendre consiste avant tout à envisager n'importe quel objet, être ou sujet comme s'il émettait des signaux à déchiffrer et à interpréter. Le dialogue interculturel, en tant que processus d'apprentissage collectif, ne doit pas avoir lieu une fois par an dans le cadre d'événements spéciaux où seuls les participants acquerraient des compétences interculturelles ; il doit devenir un fait quotidien intervenant parmi tous les individus qui interagissent au cours d'une journée. De même, il n'est pas possible de désigner une poignée d'individus comme experts chargés de gérer les compétences interculturelles pour le groupe auquel ils appartiennent ; au contraire pour survivre dans la société mondialisée d'aujourd'hui, chacun doit acquérir ses propres compétences interculturelles. Pour diffuser plus généralement et échanger des idées à propos du pluralisme interculturel, de la diversité et des droits de l'homme, il sera nécessaire de recourir à un large éventail de médias. Il faudra sensibiliser les professionnels des médias au rôle positif de la compréhension interculturelle. Les nouveaux médias sociaux (désignés collectivement sous le nom de Web 2.0), tels les forums basés sur le Web et les « wikis » offrent de nouveaux moyens de franchir les frontières entre groupes et d'échanger des informations entre cultures différentes, car ils permettent la création active de contenus au lieu de la simple lecture passive de contenus produits par d'autres. Fondamentalement, le but doit être de créer une grande variété d'espaces ouverts, aussi bien en ligne qu'en face à face,

pour la tenue de dialogues interculturels entre des groupes très nombreux, même si la fonction de l'éducation formelle est de plus en plus remise en cause par les TIC, par les médias numériques et par la diversification et la multiplication de savoirs (qui, souvent, se contredisent).

Mesures spécifiques à prendre

- Contribuer par le dialogue à la naissance et à la diffusion d'un sentiment d'appartenance à une même communauté parmi des groupes disparates vivant à proximité les uns des autres. Créer, par exemple, des possibilités de raconter son histoire, par-delà les clivages de genre, d'appartenance ethnique, de classes et de générations en mettant à profit les occasions offertes par la diversité culturelle. Cela exige, conjointement avec la mise en place de nouvelles organisations, la formation d'individus aptes à développer, gérer et entretenir ce processus. Il importe aussi de concevoir des événements visant délibérément à favoriser le dialogue, et de définir soigneusement les modalités de participation des individus et des groupes à ce dialogue. Spano (2001) fournit un aperçu détaillé de la façon dont ces deux aspects ont été traités avec succès dans une communauté particulière, créant ainsi un contexte qui a permis de développer le dialogue interculturel entre des groupes concurrents qui ne coopéraient guère entre eux auparavant.
- Chercher à atteindre les adultes en créant des situations d'apprentissage familial, les enfants n'étant pas les seuls à pouvoir apprendre. Les élèves rapportent à la maison ce qu'ils ont appris à l'école, mais les connaissances qu'ils partagent avec leurs parents peuvent et doivent être complétées par des activités visant directement les parents, et aussi les adultes dans les communautés qui ne comptent actuellement aucun enfant scolarisé (ces activités sont généralement désignées sous le terme « d'apprentissage tout au long de la vie » et l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie en est un exemple). En ce qui concerne les thèmes spécifiques à retenir, la gestion des conflits culturels et la lutte contre la discrimination à titre d'exemple, peuvent servir à promouvoir la convivialité et donc à accroître les compétences interculturelles d'une population. Les bibliothèques commencent à remplir la fonction de lieux sûrs pour l'ouverture de dialogues interculturels ; on pourrait développer cette

fonction, en mettant à profit plus fréquemment, plus complètement et de manière plus réfléchie les options multimédias existantes.

- Reconnaître l'importance actuelle des différentes formes de nouveaux médias, telles les coproductions favorisant le dialogue entre les professionnels des médias appartenant à des cultures différentes, en particulier sur les questions sensibles, en combinant le dialogue interculturel et l'initiation aux médias et à l'information. Par exemple, réunir des journalistes de différents pays pour participer à des activités de formation, en particulier de jeunes professionnels des médias, dans des domaines comme la couverture des sujets sensibles et le choix des images en s'appuyant, entre autres ressources, sur le réseau « Le pouvoir de la paix » de l'UNESCO pour promouvoir les compétences interculturelles.
- Soutenir la reconnaissance et le respect des savoirs (y compris les savoirs traditionnels et ceux des peuples autochtones) qui contribueront à la sauvegarde de la biodiversité et à la promotion du développement durable, en tant que moyen supplémentaire de favoriser le développement des compétences interculturelles. Cela aurait le double avantage d'offrir des occasions de contact et d'apprentissage culturels et d'agir en faveur de la viabilité des ressources naturelles et culturelles.
- Établir une feuille de route pour la conscience mondiale, afin de donner un sens concret en pratique à l'expression si fréquemment utilisée de « village planétaire » (UNESCO, 2011a). Les générations actuelles et futures doivent être encouragées à réfléchir non seulement à leur contexte local mais aussi au monde en général afin d'y trouver et d'y créer leur place. Il ne s'agit pas seulement d'une question d'enseignement scolaire, même si évidemment c'est là que doit commencer le travail ; le but est de promouvoir le développement d'une conscience mondiale à tous les niveaux de décision. Cela exigera l'élaboration de matériels de soutien et l'organisation d'ateliers visant à agir sur la manière dont les enfants et les adultes, hommes et femmes, pensent, ressentent et abordent les problèmes auxquels ils doivent faire face.

- Créer une bibliothèque numérique des grandes œuvres scientifiques et culturelles pour montrer la solidarité interculturelle de l'humanité, en utilisant la documentation existante de l'UNESCO (comme l'histoire générale et les histoires régionales mentionnées dans UNESCO, 2011a). Encore une fois, cet outil pourra être utilisé dans les situations d'éducation formelle mais devrait aussi être mis plus largement à la disposition du grand public. L'accent devrait être mis en particulier sur une conception véritablement mondiale de l'histoire englobant le monde arabo-musulman et le monde occidental, comme le prévoit le projet de *Vademecum interculturel* dans le cadre de la coopération entre l'UNESCO et l'Alliance des civilisations (UNESCO, 2011a).
- Favoriser le développement de la sensibilité culturelle grâce à la création, la production, la distribution et l'utilisation de divers contenus de communication et d'information, et faciliter ainsi l'accès, l'autonomisation et la participation. À cette fin, des mesures devraient être prises pour soutenir la production et la distribution de matériels audiovisuels diversifiés et innovants, en prenant en compte les besoins, les contenus et les acteurs locaux et en recourant, le cas échéant, à la création de partenariats public-privé.
- Évaluer l'impact des changements liés aux TIC sur la diversité culturelle, afin d'identifier les bonnes pratiques d'accès multilingue aux productions écrites et audiovisuelles. La technologie ne peut faciliter le dialogue interculturel que si les intéressés peuvent se comprendre.
- Promouvoir l'initiation aux médias et à l'information pour tous les groupes d'âge en vue d'accroître l'aptitude des utilisateurs des médias à évaluer de façon critique les contenus de communication et les contenus culturels. Les enfants sont souvent ceux qui reçoivent le plus d'attention à cet égard, du fait de leur présence dans les écoles, mais certaines catégories de population comme les personnes âgées et les pauvres sont souvent à la traîne en ce qui concerne l'adoption des nouveaux outils médiatiques.

Dan Bar-On a conçu une méthode de récit afin de rapprocher des groupes qui, pour des raisons historiques évidentes, ont de grandes difficultés à communiquer entre eux. Il supervise ces groupes en imposant un certain ordre dans la manière dont les individus racontent leur histoire (depuis l'expression de la colère et la reconnaissance de la souffrance – la sienne propre et celle de l'autre – jusqu'à une possible réconciliation). Au cours de ce processus, il se sert du récit comme d'un moyen d'amener des individus appartenant à des camps opposés à entrer dans un dialogue, en créant un lieu sûr où des échanges peuvent avoir lieu. Il utilise cette méthode pour aider les participants à s'engager dans l'exploration commune de leurs souvenirs, afin que l'expérience des individus soit prise en compte dans la discussion publique. Se raconter mutuellement leur histoire devient pour les participants une « passerelle sur l'abîme » qui les sépare : leurs récits ne représentent qu'un début, mais toute solution doit commencer quelque part (Bar-On, 2006, p. 25 ; Kutz, Wegner et Bar-On, 2000).



4. Mettre en œuvre les compétences interculturelles

La quatrième étape est celle de l'application pratique de ce qui a été appris. La pratique de « l'interculturalisme » doit devenir un élément du tissu de la vie quotidienne d'une société et pas quelque chose que l'on présente uniquement pendant une conférence, un festival ou à l'école. À cette étape du processus, les valeurs, croyances et attitudes ainsi que les connaissances et compétences qui, ensemble, constituent les compétences interculturelles doivent être mises au travail. Mettre en œuvre les compétences interculturelles exige aussi de prendre avantage des nombreuses opportunités



déjà ou potentiellement fournies par les organisations culturelles pour créer des plates-formes interculturelles à l'intérieur de communautés particulières. L'aptitude aux interactions interculturelles et aux échanges interculturelles ne s'acquiert pas seulement, comme il se doit, dans le cadre de l'enseignement formel ou non formel mais aussi par la pratique des contacts et des échanges avec « l'autre ». Par conséquent, toutes les activités d'ouverture d'un dialogue interculturel sont des moyens d'améliorer les compétences interculturelles, et toutes renforcent la compréhension des droits fondamentaux de l'être humain.

Mesures spécifiques à prendre

- Améliorer les compétences interculturelles des organisations culturelles publiques et privées en assurant la prise en compte de la diversité culturelle dans leurs programmes d'activités. Certains lieux publics comme les musées offrent un cadre pour le partage d'expériences culturelles, non seulement au moyen d'expositions de type classique mais aussi grâce à l'organisation d'activités connexes. De même que les bibliothèques mentionnées plus haut, les musées constituent le plus souvent des espaces neutres et sûrs pour tenir des conversations difficiles, et ils ont l'avantage d'être déjà bien connus des membres de la communauté. Placés comme ils le sont devant le risque d'une diminution de leur fréquentation par une nouvelle génération moins à même de lire des livres sous forme imprimée ou de visiter en personne des expositions qu'ils peuvent découvrir en ligne, les musées et les bibliothèques pourraient s'appuyer sur les activités de dialogue interculturel pour attirer de nouveau entre leurs murs les membres de la communauté locale qui s'étaient détachés d'eux. Ce type d'approche mettra fortement l'accent sur l'apprentissage expérientiel et non passif, faisant participer ensemble à une même expérience des personnes appartenant à des communautés différentes.
- Soutenir un large éventail d'organisations de la société civile, en particulier celles qui fournissent des expressions de collaboration et de créativité artistiques (professionnelles ou d'amateurs), lesquelles contribuent toutes au développement des compétences interculturelles. Par exemple, les arts, le théâtre interculturel, la musique, la danse, la pantomime, les

festivals et les foires offrent aux personnes appartenant à des groupes culturels différents la possibilité de parler pour elles-mêmes, d'exprimer certaines de leurs idées et de leurs expériences vécues en leur offrant une plate-forme publique pour faire parler le dialogue interculturel. De telles activités contribuent aussi à promouvoir le rôle de la créativité, élément fondamental de l'innovation et de l'exploration de ce qui est nouveau et différent, favorisant ainsi le développement des compétences interculturelles. On peut citer comme exemple à cet égard le Projet Lulle reposant sur l'adaptation et la représentation internationale du Livre du gentil et des trois sages, une pièce sur le christianisme, le judaïsme et l'islam dans la péninsule ibérique écrite par Raymond Lulle au XIII^e siècle, en se servant ainsi du théâtre comme d'un déclencheur du dialogue interculturel¹⁴.

- Utiliser les nouvelles formes médiatiques pour éduquer un large public à la diversité et aux compétences interculturelles. Il s'agit seulement de rattraper des possibilités existantes, car de nouveaux médias se développent rapidement et de nouveaux usages des anciens médias apparaissent tous les jours. Une approche innovante de la diffusion des compétences interculturelles consiste, par exemple, en la distribution de bandes dessinées interculturelles aux enfants, en tirant avantage des possibilités offertes non seulement par les mass-médias actuels mais aussi par les nombreuses formes de médias sociaux et nouveaux, comme le montrent les productions de Grupo Comunicar en Espagne¹⁵, ou par l'utilisation novatrice de grands écrans publics interactifs pour connecter les citoyens d'un pays au moyen d'initiatives créatives conçues conjointement avec les citoyens d'un autre pays (Papastergiadis, 2006). Comme autres possibilités, on peut citer encore les « carnets de notes électroniques sur la paix et le dialogue interculturel » offrant aux jeunes du monde entier un moyen facile à utiliser de partager des initiatives et des expériences personnelles sur la paix et le dialogue au quotidien (UNESCO, 2011a) ou le « Portail électronique Paix et Dialogue », un projet de l'UNESCO visant à fournir aux jeunes un lieu en ligne où apprendre à connaître en accédant à des informations et des publications sur la tolérance, la réconciliation et la culture de la paix, échanger des

expériences et poursuivre le dialogue interculturel. Le « Portail électronique sur la Paix et Dialogue » sera disponible comme une ressource éducative libre, et ses initiateurs envisagent la création d'un cours en ligne pour renforcer les techniques de communication dans le dialogue.

- Mettre à profit certaines manifestations bénéficiant d'une grande visibilité, comme les manifestations sportives, pour développer les capacités d'adaptation interculturelle (y compris la permutation culturelle et la socialisation au fair-play) et l'engagement en faveur de la paix. Puisqu'un grand nombre de gens assistent aux manifestations sportives, il paraît justifié de se servir de ce genre de situations pour pratiquer la compréhension et le respect de l'autre.
- Renforcer les programmes valorisant la formation aux compétences interculturelles mais aussi intégrer celles-ci à de nombreuses filières d'enseignement supérieur, afin de faire en sorte que ces idées touchent davantage d'individus.
- Faire en sorte que les politiques culturelles nationales, régionales et locales tiennent compte des compétences interculturelles, en veillant à ce que ces compétences soient mises en pratique dans des lieux très divers.
- Promouvoir le dialogue aux fins de la réconciliation et de la compréhension interculturelle pour aider les personnes à tirer des leçons du passé. Par exemple, en exploitant l'expérience acquise dans le cadre du projet éducatif en cours sur la traite transatlantique « Briser le silence », continuer à offrir de nouvelles possibilités de constitution de réseaux et d'échanges pour mieux sensibiliser à cette question et approfondir la compréhension des causes et des conséquences de la traite transatlantique des esclaves, afin d'ouvrir la voie à un avenir débarrassé de toute forme de racisme, de discrimination et d'intolérance (UNESCO, 2011a, p. 111).

La troupe de théâtre Dah a joué « In/Visible City » sur le trajet normal du bus n° 26 à Belgrade, dans le cadre de la Décennie pour l'intégration des Roms, avec un financement du Gouvernement serbe. La ligne de bus n° 26, qui relie les quartiers de la ville où se trouvent le centre culturel Rex et le centre de recherche de la troupe de théâtre Dah, est une ligne très fréquentée qui traverse certains quartiers habités par une forte population immigrée et des communautés culturelles minoritaires, dont les Roms. Les acteurs de la troupe Dah, avec le soutien de jeunes et de musiciens des communautés minoritaires, ont joué le rôle de « voyageurs étranges » présentant la musique de certaines communautés ethniques ou portant le costume traditionnel de certaines minorités ; ils ont exécuté des numéros et des danses, raconté des histoires et chanté dans les langues minoritaires. Leurs performances avaient pour but de sensibiliser les passagers au pluralisme culturel de Belgrade, c'est-à-dire à un aspect de la ville qui disparaît lentement ou reste dissimulé derrière les panneaux d'affichage de la publicité mondiale et les nouveaux emblèmes d'une ville post-moderne axée sur la consommation. Cette intervention visait à la préservation du patrimoine culturel – en particulier le patrimoine immatériel – des minorités et des communautés ethniques, notamment la communauté juive, les Tsiganes, les Kalmouks bouddhistes, les Biélorusses et les Albanais qui vivent dispersés dans toute la ville. En présentant un spectacle dans les transports publics, l'idée était de mettre en évidence la nouvelle spatialisation contemporaine des relations sociales dans la ville. La scène était constituée des rues et des quartiers où passe la ligne de bus et de plusieurs lieux importants de la ville, par exemple certains édifices conservant la mémoire de communautés disparues. Il s'agissait ainsi de fournir aux différentes communautés minoritaires de Belgrade – y compris les communautés « disparues » – des lieux où présenter leurs chants, leurs danses et leurs pièces de théâtre. Le but était aussi de créer un espace de dialogue interethnique entre les passagers du bus et les acteurs et musiciens¹⁶.

5. Soutenir les compétences interculturelles

L'étape finale est celle du soutien matériel des compétences interculturelles par la mise à disposition de ressources adéquates pour investir dans l'une ou l'autre ou la totalité des activités susmentionnées, en comprenant que celles-ci sont nécessaires et en établissant un cadre dans lequel elles pourront se développer et croître. Le point de départ est l'adoption de politiques culturelles pertinentes, c'est-à-dire d'orientations claires sur la voie à suivre, les mesures réglementaires, la législation et les priorités de financement des entités gouvernementales (aux différents échelons administratifs) ou de leurs représentants dans le domaine culturel en général. Les politiques culturelles reposent sur les trois aspects suivants :

- l'analyse théorique et la définition du champ culturel et de l'intérêt général en matière culturelle à l'aide de schémas isolant les domaines d'intervention pertinents (par exemple, créativité artistique et culturelle, patrimoine culturel et participation, accès de la population aux biens et services culturels) ;
- l'établissement d'objectifs et de tâches pour l'action publique dans le domaine de la culture (par exemple via la mise au point de stratégies et de plans d'action) ;
- la mise en œuvre (par exemple en appliquant systématiquement un ensemble de méthodes et d'instruments en vue de la réalisation des objectifs et tâches précédemment définis) (Dragičević Šešić et Dragojević, 2011).

Il convient de noter à cet égard que la « programmation dans l'optique de la diversité culturelle » (UNESCO, 2011b) est un outil spécialement conçu pour élargir la vision des décideurs et des responsables de l'élaboration des politiques, des gestionnaires de programmes et des responsables locaux. Il s'agit d'une liste interdisciplinaire de critères et de questions, complétés par des indicateurs, pour intégrer la dimension de la diversité culturelle tout en assurant la participation de toutes les parties prenantes à toutes les phases d'un projet, y compris le travail d'enquête et l'évaluation des besoins en aval.

Mesures spécifiques à prendre

- Créer de nouveaux partenariats et de nouveaux réseaux pour promouvoir les compétences interculturelles. Le



rôle de l'UNESCO est ici original en raison de son mandat, à savoir promouvoir la diversité culturelle, le dialogue interculturel et la compréhension mutuelle, et de sa capacité à établir des partenariats et des réseaux.

- Recenser les initiatives existantes en matière de compétences interculturelles : de nombreuses activités sont déjà en cours, et il faut éviter toute duplication inutile. Le but est plutôt de coordonner les travaux en cours, puis de déterminer quelles sont les lacunes et d'y remédier par de nouvelles activités.
- Promouvoir des événements à forte visibilité, ainsi que les prix pertinents existants, les Prix internationaux d'alphabétisation de l'UNESCO et le Prix international Calouste Gulbenkian pour « la défense ou la promotion des valeurs humaines universelles »¹⁷. Ici encore, le but premier sera d'aider à promouvoir les manifestations et prix existants, mais on pourra peut-être envisager d'en créer de nouveaux si des lacunes apparaissent en matière d'amélioration des compétences interculturelles ou de défense des droits de l'homme.
- Réexaminer les textes fondateurs du monde entier qui ont précédé les compétences interculturelles ou en ont jeté les bases : assurer leur diffusion auprès d'un

large public et engager de nouvelles études en vue de présenter des points de vue complémentaires sur ces questions. L'essentiel ici sera de maintenir une optique internationale, et aussi d'assurer des traductions en plusieurs langues (par exemple, le Prix international de traduction du Serviteur des deux mosquées, le roi Abdallah bin Abdelaziz, organisé par la Bibliothèque publique du Roi Abdelaziz en Arabie saoudite). Ce qui est connu doit être présenté d'une manière accessible à un large public, mais aussi dans des langues qui permettent une large diffusion.

- Fournir des informations sur les compétences interculturelles aux gouvernements et aux organisations intergouvernementales et non gouvernementales : le but est de développer les séminaires, les ateliers et les activités de formation en vue de diffuser les nouveaux contenus. Un rôle directeur devra être confié dans ces séminaires, ateliers et activités de formation à des personnes expérimentées en ce domaine, en veillant à ce que les recherches actuelles soient incorporées.
- Promouvoir la coopération interinstitutionnelle et le financement des thèmes et projets concernant les compétences interculturelles : l'UNESCO pourra faire la liaison avec d'autres membres de la famille des Nations Unies, notamment dans le cadre d'initiatives inter-ins-

titutions pertinentes, ainsi qu'avec des organisations intergouvernementales régionales actives dans ce domaine comme le Conseil de l'Europe, l'ALECSO et l'ISESCO. Ces contacts faciliteront les échanges sur le point de savoir « qui doit soutenir quoi à l'aide de son réseau existant », en permettant autant que possible le partage des coûts. Comme les compétences interculturelles intéressent toutes les organisations internationales, tous les pays et toutes les villes, il ne devrait pas être impossible d'obtenir le financement nécessaire. La coopération interinstitutionnelle devrait inclure à la fois le secteur des entreprises et les médias. Il convient de mentionner à cet égard la campagne annuelle internationale « Faites un geste pour la diversité et l'inclusion », lancée conjointement avec l'Alliance des civilisations (AoC) à l'occasion de la Journée mondiale de la diversité culturelle pour le dialogue et le développement, le 21 mai, qui vise en fait à contribuer au moyen de gestes concrets dans la vie quotidienne, en combattant ainsi la polarisation et les stéréotypes, à l'édification d'une communauté mondiale déterminée à soutenir la diversité.

- Promouvoir les compétences interculturelles dans le cadre du Programme d'action de l'UNESCO pour une culture de la paix et de la non-violence : ce programme cherche à repenser les stratégies et modalités opérationnelles afin de mettre à profit la diversité culturelle, tout en respectant les droits de l'homme, en fournissant aux individus et aux sociétés des outils et des compétences pour vivre dans la convivialité. Ces stratégies et modalités doivent être adaptées aux besoins d'une ère de transformation sociale marquée par la fluidité, la complexité et l'incertitude, qui requiert des formes d'articulation nouvelles entre diversité culturelle et valeurs universelles.
- Étendre la liste des professions reconnaissant le besoin de compétences interculturelles et prêtes à modifier en conséquence la formation des praticiens. Par exemple, les professions médicales admettent la nécessité non seulement des compétences culturelles mais aussi d'une « humilité culturelle » pour travailler avec des patients de cultures différentes (Tervalon et Murray-Garcia, 1998). Les spécialistes du développement local ont appliqué une idée identique dans le contexte de

leurs activités (Ross, 2010). L'insistance sur l'humilité culturelle a pour but non seulement de souligner le caractère continu de l'acquisition de compétences et l'engagement en faveur de l'introspection et l'auto-critique, mais aussi de réduire délibérément le plus possible la différence de pouvoir entre les acteurs. *Esperiencias Interprofesionales* [Expériences interprofessionnelles], un programme particulièrement innovant développé en collaboration par le Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelone et l'Institut international pour l'Alliance des civilisations de l'Université des Nations Unies, regroupe des professionnels de différents domaines. Tout récemment, la Rencontre croisée UE-Maghreb a rassemblé des juges et des journalistes d'Italie, de France, d'Espagne, de Tunisie, d'Algérie et du Maroc. D'après l'organisatrice, Yolanda Onghena, « les participants ont examiné la dimension politique du lien entre information et communication. Ils ont discuté des conditions d'acceptation et de négociation et de la réglementation des domaines de responsabilité dans diverses organisations de journalistes (qui jouent un triple rôle en tant que fournisseurs d'information, divulgateurs d'information et critiques) et de juges (qui sont des experts en matière d'application de la loi et de maintien des équilibres essentiels au pluralisme politique et légal) »¹⁸.

- Promouvoir et soutenir le Programme UNITWIN et les Chaires UNESCO, en s'appuyant sur son expertise pour la mise en œuvre des différents niveaux de la plateforme opérationnelle et en mettant à profit les points forts de ce réseau afin de faire bon usage d'un réseau existant disposant de connaissances et de connexions directement pertinentes. Il convient de mentionner à cet égard le développement, en coopération avec le Forum public mondial Dialogue des civilisations et la Chaire UNESCO de philosophie à travers le dialogue des cultures, d'un programme consacré à l'apprentissage basé sur le dialogue interculturel.
- Créer de nouveaux centres d'excellence et d'innovation, selon les besoins, dans tous les domaines abordés dans ce rapport, en s'appuyant le cas échéant sur l'aide des Instituts de l'UNESCO, du Réseau des écoles associées et du Programme UNITWIN et Chaires UNESCO. Ces centres, qui serviront de vecteurs pour étendre

l'impact des activités couronnées de succès, devraient être établis dans de nombreuses régions différentes du monde, et non en quelques lieux seulement.

Il est aujourd'hui fréquent que les aspects culturels d'une situation soient pris en compte dans une décision légale comme, par exemple, en Colombie où la culture traditionnelle des U'wa exige que les enfants jumeaux soient expulsés de la communauté. En 1999, un couple de parents a demandé à l'État d'assumer temporairement la garde de leurs enfants en attendant d'obtenir l'accord des autorités de leur communauté pour une modification de cette règle traditionnelle, afin qu'eux et d'autres parents puissent à l'avenir conserver leurs enfants. La communauté a fini par accepter ce changement, mais il était important qu'elle le fasse de sa propre initiative plutôt que sous la contrainte de l'État. Cette affaire complexe, qui a suscité de nombreuses discussions, fait ressortir clairement le besoin non seulement de compétences interculturelles mais aussi intraculturelles¹⁹.

Le Centre culturel international Caisa de la ville d'Helsinki, créé dans le cadre du Programme pour l'intégration des immigrés (Ministère de l'intérieur, Finlande, 1999), s'est révélé rapidement efficace pour aider à la fois les immigrés récents à maintenir leur propre culture et à s'intégrer à la population majoritaire. L'objectif était de favoriser le développement de certaines attitudes en créant un espace physique où les immigrés et les associations d'immigrés pourraient rencontrer des représentants de la ville, des représentants des églises et d'autres acteurs intéressés par leur bien-être. Le Centre culturel international Caisa a réussi à améliorer l'image des immigrés dans l'opinion, contribuant ainsi à faire reculer les préjugés et la discrimination et à introduire simultanément les immigrés dans la société finlandaise. En conséquence, le Centre Caisa s'est fortement développé pendant les dernières années : en 2007, par exemple, il a accueilli le concours Eurovision de la chanson et versé 20 millions d'euros de subventions (Joronen, 2003 ; Timonen, 2007).

VI. CONCLUSION

Nombre de ceux qui se font les champions des compétences interculturelles commencent à comprendre que l'on est soit compétent avec l'autre, soit incompétent, et que nul ne peut, ni ne pourra jamais, en la matière, être compétent tout seul. Ce n'est qu'en construisant ensemble une relation d'écoute réciproque que l'un et l'autre interlocuteurs pourront déployer leurs compétences interculturelles. L'incompétence en l'espèce, avec tous les dangers de conflit et de guerre

qu'elle comporte, coûte suffisamment cher pour qu'il soit absolument indispensable d'investir dans les activités nécessaires pour clarifier, enseigner, promouvoir, mettre en œuvre et appuyer les compétences interculturelles. De même que notre avenir dépend des décisions prises aujourd'hui, de même celui d'une diversité culturelle respectueuse des droits de l'homme dans notre monde social dépend de notre aptitude à acquérir et à manifester dès à présent des compétences interculturelles. Les compétences interculturelles ne sont pas innées. Elles s'acquièrent par l'éducation et par expérience. D'où l'importance cruciale de l'accès à suffisamment de sources d'apprentissage de qualité, formel et non formel, pour acquérir les compétences interculturelles requises afin de réussir sa vie dans toute la complexité et l'hétérogénéité du monde moderne qui est le nôtre.



Le dialogue interculturel, cette conversation qui se déroule entre membres de groupes culturels différents et durant laquelle ils s'écoutent mutuellement et apprennent les uns des autres, constitue le point de départ obligé. À défaut de garantir l'amitié ou la sympathie, la connaissance de « l'autre » peut réduire la possibilité de le percevoir uniquement sous forme d'images toutes faites et de stéréotypes fantaisistes. Les nombreuses formes que revêtent les nouveaux médias aujourd'hui disponibles rendent possibles les connexions numériques entre des personnes et en particulier des jeunes, physiquement séparées par la moitié du monde ; ainsi, les nouveaux médias peuvent être d'une importance décisive en permettant à des gens issus d'horizons culturels différents de se rencontrer dans un espace virtuel lorsqu'ils n'ont aucune chance de se trouver face-à-face dans la réalité. Le fait que le dialogue interculturel se heurte effectivement à de multiples obstacles n'est pas une raison suffisante pour renoncer à de telles conversations, puisqu'il est possible de se doter de compétences interculturelles qui les faciliteraient. Les raisons d'améliorer celles de tous les membres de la communauté mondiale augmentent à proportion que le monde se rétrécit. La question demeure de savoir comment l'UNESCO et ses partenaires au sein des États et de la société civile peuvent « remédier au déséquilibre entre le déferlement viral massif de l'information et de la désinformation dans le monde actuel et le développement encore assez faible d'organes de communication fondés sur l'idée de communauté et d'appartenance commune à l'humanité, afin qu'une communication authentique donne effectivement aux gens ordinaires la possibilité de distinguer l'information de la désinformation, en particulier à propos d'autres cultures » (Appadurai, 2012).

Que le monde aille en rétrécissant et les possibilités de dialogue en augmentant, notre but ultime n'en reste pas moins de parvenir à l'unité par-delà la diversité, en tissant une tapisserie de la paix à partir des fils de la solidarité intellectuelle et morale qui nous lient tous ensemble. Sans ce sentiment d'une visée commune, c'est le tissu même de l'existence humaine qui se défera.



Références

- Akinkes, F. (2005). Braiding lives, Raising African-Pacific-Asian children in-between homes. Dans W. Leeds-Hurwitz (dir. publ.), *From generation to generation, Maintaining cultural identity over time* (p. 319-334). Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Appadurai, A. (2012). Contribution au *Débat de haut niveau organisé par l'UNESCO à l'occasion de la Journée internationale de la paix (21 septembre)*, Siège de l'ONU, New York, 2012.
- Appiah, K.A. (2006). *Cosmopolitanism, Ethics in a world of strangers*. New York, W.W. Norton.
- Bachnik, J.M., & Quinn, C.J. Jr. (dir. publ.). (1994). *Situated meaning, Inside and outside in Japanese self, society, and language*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Bar-On, D. (2006). *Tell your life story, Creating dialogue among Jews and Germans, Israelis and Palestinians*. Budapest, Central European University Press.
- Bateson, G. (1990). *La nature et la pensée*. Paris, Le Seuil. Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, Polity Press.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, E., & Pantheir, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. Consulter : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_FR.asp
- Bird, L. (2009). Reconstruire la résilience. Le défi de l'éducation. *Lettre d'information de l'IIPE*, 27(1), p. 1-2. Consulter : http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Newsletter/pdf/frel/2009/2009_1Fr.pdf
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 18, p. 3-10.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Le Seuil.
- Bowen, G.A. (2006). Grounded theory and sensitive concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), Article 2. Consulter : <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5-3/pdf/bowen.pdf>
- Buck, M., & Hamilton, C. (2011). The Nagoya protocol on access to genetic resources and the fair and equitable sharing of benefits arising from their utilization to the convention on biological diversity. *Review of European Community and International Environmental Law*, 20(1), p. 47-61.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship, Essays and reflections*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. A.A. Soler & M.P. Safont.
- Jorda (dir. publ.), *Intercultural language use and language learning* (p. 41-57). Berlin, Springer.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. (1996). Intercultural competence, A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, p. 353-383.
- Cyrulnik, B. et C. Seron (dir. Publ.). (2004). *La résilience ou comment renaitre de sa souffrance*, Paris, Fabert, coll. « Penser le monde de l'enfant ».
- Condon, J., & Yousef, F. (1975). *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis, In, Bobbs-Merrill.
- Conseil de l'Europe, Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*.
- Conseil de l'Europe. (2012). *Intercultural competence for all, Preparation for living in a heterogeneous world*. Pestalozzi Series N° 2. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. (2009) ; *Autobiography of intercultural encounters, Context, concepts and theories*. Consulter : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_EN.asp
- Conseil de l'Europe, Ministres des affaires étrangères. (7 mai 2008). Livre blanc sur le dialogue interculturel, « *Vivre ensemble dans l'égalité* ». Consulter : http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
- Coulmas, P. (1995). *Les citoyens du monde, Histoire du cosmopolitisme*. Paris, Albin Michel.
- de Angulo, J. (1950). *Indians in overalls*. *The Hudson Review*, 3(3), p. 237-277.
- Deardorff, D.K. (dir. publ.). (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Deardorff, D.K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace, A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence*. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills, UNESCO.
- de Laet, S.J., Dani, A.H., Lorenzo, J.L., & Nunoo, R.B. (dir. publ.). (1994-2008). *Histoire de l'humanité* (vols. 1-7). Londres, Routledge et Paris, UNESCO.
- Deleuze G. (1964). *Proust et les signes*. Paris, PUF, « Quadrige » (2003) p. 10-11.

- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching, A critical review of current efforts. Dans F. Dervin & E. Suomela-Salmi (dir. publ.), *New approaches to assessing language and (inter) cultural competences in higher education/Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)-culturelles dans l'enseignement supérieur* (p. 157-174). Bern, Peter Lan.
- Dillon, P. (2008). A pedagogy of connection and boundary crossings, Methodological and epistemological transactions in working across and between disciplines. *Innovations in Education & Teaching International*, 45(3), 255-262.
- Dragičević Šešić, M., & Dragojević, S. (2011). *State of the arts and perspectives on intercultural competencies and skills*. Rapport établi pour la Réunion d'experts de l'UNESCO sur les compétences interculturelles, Paris, France, 21-22 septembre 2011.
- Fantini, A.E. (2009). Assessing intercultural competence, Issues and tools. D.K. Deardorff (dir. publ.), *The Sage handbook of intercultural competence* (p. 456-473). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. World Learning Publications. Paper 1. Consulter : <http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning-publications/1>
- Federici, S., & Reggiani, A.M. (2005). Comics interculturelles, Las historietas como expresión del mundo Africano. *Portularia*, 5(2), p. 77-88.
- Finlande, Ministère de l'intérieur. (1999). *Act on the integration of immigrants and reception of asylum seekers*. Consulter : <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1999/en19990493.pdf>
- Frye, N. (1969). *Anatomie de la critique*. Paris, Gallimard.
- Galanes, G., & Leeds-Hurwitz, W. (dir. publ.). (2009). *Socially constructing communication*. Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Gieryn, T.F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science, Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), p. 781-95.
- Greene, S. (2004). Indigenous people incorporate? Culture in politics, culture as property in pharmaceutical bioprospecting. *Current Anthropology*, 45(2), 211-237.
- Grimson, A. (2011). *State of the art and perspectives on intercultural competences and skills in Latin America*. Rapport établi pour la Réunion d'experts de l'UNESCO sur les compétences interculturelles, Paris, France, 21-22 septembre 2011.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. Dans M. Byram (dir. publ.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (p. 297-299). Londres, Routledge.
- Guilherme, M., Keating, & Hoppe, D. (2010). Intercultural responsibility, Power and ethics in intercultural dialogue and interaction. Dans M. Guilherme, E. Glaser & M.C. Mendez-Garcia (dir. publ.), *The intercultural dynamics of multicultural working* (p. 77-94). Bristol, Multilingual Matters.
- Gumperz, J.J. (1992). Contextualization and understanding. Dans A. Duranti & C. Goodwin (dir. publ.), *Rethinking context, Language as an interactive phenomenon* (p.229-252). Cambridge, University of Cambridge Press.
- Halstead, J.M. (2007). Multicultural metaphors. *Education in the Era of Globalization*, 16, 147-160.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections, Culture, people, places*. Londres, Routledge.
- Hecht, M.L. (1993). 2002 – A research odyssey, Toward the development of a communication theory of identity. *Communication Monographs*, 60, p. 76-82.
- Hempel, C. (1965). *Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science*. New York, Free Press.
- Holmes, P. (2009). *Intercultural competence, Asia-Pacific Region, Concepts, methods, and tools for intercultural competence and mediation*. Report for the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills, UNESCO.
- Holmes, P. (2011, 1-3 Septembre). *Beyond intercultural competence, Intercultural dialogue and responsibility*. Keynote presentation, Across Languages and Cultures, Ca' Foscari, Université de Venise, Italie.
- Hymes, D.H. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), p. 8-38.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. Dans J.B. Pride & J. Holmes (dir. publ.), *Sociolinguistics* (p. 269-293). Baltimore, MD, Penguin. Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.
- Illich, I. (1973). *La convivialité*. Paris, Seuil.
- Joronen, T. (2003). City of Helsinki's policy for the integration of immigrants, Caisa International Culture, Centre in Helsinki. *City of Helsinki Urban Facts/Research Series, 1*. Consulter : http://www.eukn.org/finland/themes/Urban_Policy/Social_inclusion_and_integration/Integration_of_social_groups/Ethnic_minorities/caisa_1321.html
- Kutz, S., Wegner, D., & Bar-On, D. (2000). *Bridging the gap, Storytelling as a way to work through political and collective hostilities*. Hambourg, Körber-Stiftung.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel, Penser l'unité des sciences sociales*. Paris, Le Seuil.
- Leeds-Hurwitz, W. (1989). *Communication in everyday life, A social interpretation*. Norwood, NJ, Ablex.
- Luhmann, N. (1990). The improbability of communication. In *Essays on self-reference* (p. 86-98). New York, Columbia University Press.
- Makino, S. (2002). *Uchi and soto as cultural and linguistic metaphors*. Dans R.T. Donahue (dir. publ.), *Exploring Japaneseness, On Japanese enactments of culture and consciousness* (p. 29-64). Westport, CT, Ablex.
- Miike, Y. (2003). Beyond Eurocentrism in the intercultural field, Searching for an Asiatic paradigm. W. Starosta & G.-M. Chen (dir. publ.),

- Ferment in the intercultural field, *Axiology/value/praxis* (p. 243-276). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Paris, Organisation des Nations Unies. Consulter : <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>
- Nations Unies. (2001). *Human rights, A basic handbook for UN staff*. Genève, Organisation des Nations Unies, Haut-Commissariat aux droits de l'homme, projet relatif à une école des cadres des Nations Unies. Consulter : www.ohchr.org/Documents/Publications/HRhandbooken.pdf
- Open Society Institute (OSI). (2005). *The Croatian National Programme for the Roma, An example of gender inequality?* Consulter : <http://www.unhcr.org/refworld/docid/467264682.html>
- Orbe, M.P. (1998). *Constructing co-cultural theory, An explication of culture, power, and communication*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Papastergiadis, N. (2006). *Spatial aesthetics, Art, place and the everyday*. Londres, Rivers Oram Press.
- Pearce, W.B. (1989). *Communication and the human condition*. Carbondale, IL, Southern Illinois University Press.
- Pearce, W.B., & Littlejohn, S.W. (1997). *Moral conflict, When social worlds collide*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Pearce, W.B., & Pearce, K.A. (2004). Taking a communication perspective on dialogue. Dans R. Anderson, L.A. Baxter & K.N. Cissna (dir. publ.), *Dialogue, Theorizing difference in communication studies* (p. 39-56). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Penman, R. (2000). *Reconstructing communicating, Looking to a future*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Postlethwaite, K. (2007). Boundary crossings in research, Towards a cultural understanding of the research project 'Transforming Learning Cultures in Further Education'. *Educational Review*, 59(4), 483-499.
- Ross, L. (2010). Notes from the field, Learning cultural humility through critical incidents and central challenges in community-based participatory research. *Journal of Community Practice*, 18, 315- 335.
- Sánchez de Guzmán, M.E. (2006). *Entre el juez Salomón y el dios Sira. Decisiones interculturales e interés superior del niño*. Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Rechtsgeleerdheid, Doctoral dissertation. Consulter : <http://dare.uva.nl/record/171867>
- Schissler, H. (2009). Navigating a globalizing world, Thoughts on textbook analysis, teaching, and learning. *The Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1(1), 203-26.
- Sigsgaard, M. (dir. publ.). (2011). *On the road to resilience, Capacity development with the Ministry of Education in Afghanistan*. Paris, UNESCO.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, linguistic categories, and cultural description. Dans K.H. Basso & H.A. Selby (dir. publ.), *Meaning and anthropology* (p. 11-55). New York, Harper and Row.
- Spano, S. (2001). *Public dialogue and participatory democracy, The Cupertino community project*. Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Star, S.L., & Griesemer, J.R. (1989). Institutional ecology, « translations » and boundary objects, Amateurs and professionals in Berkley's Museum of Vertebrate zoology, 1907-1939. *Social Studies of Science*, 19, p. 387-420.
- Steier, F. (dir. publ.). (1991). *Research and reflexivity*. Londres, Sage.
- Steyn, M. (2009). *Intercultural competences in Southern Africa, The African philosophy of Ubuntu*. Report for the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills, UNESCO.
- Tervalon, M., & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence, A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care For The Poor And Underserved*, 9(2), 117-125.
- Timonen, P. (2007). *Review by the Cultural Director*. Consulter : http://www.hel.fi/wps/portal/Kulttuurikeskus_en/Kulke_Toimintakertomus_2007_en?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/kulke/en/Annual+Report+2007/Review+by+the+Cultural+Director
- Todorov, T. (1987). Le croisement des cultures. *Communications*, 43, 5-24.
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009b). Retour sur la notion d'objet frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), p. 5-27.
- UNESCO. (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Paris, UNESCO. Consulter : http://portal.unesco.org/culture/fr/files/35197/11919407161mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf
- UNESCO. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO, Cellule spéciale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Consulter : <http://www.unesco.org/delors/>
- UNESCO. (3 novembre 2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Consulter : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2002). *Série Diversité culturelle N° 1, Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Paris, UNESCO. Consulter : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162f.pdf>
- UNESCO. (2005). *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*. Paris, UNESCO. Consulter : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149502e.pdf>
- UNESCO. (2006a). *Stratégie relative aux droits de l'homme*. Paris, UNESCO. Consulter : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145734f.pdf>
- UNESCO. (2006b). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris, UNESCO, Section de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, Division de l'éducation pour la paix et le développement durable, Secteur de l'éducation. Consulter : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878f.pdf>
- UNESCO. (2009). *Rapport mondial de l'UNESCO, Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*. Paris, UNESCO. Consulter : <http://www.unesco.org/new/fr/culture/resources/report/the-unesco-world-report-on-cultural-diversity/>

UNESCO. (2011a). *36 C/5 Addendum, Projets de résolution 2012-2013*. Paris, UNESCO. Consulter : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002108/210832f.pdf>

UNESCO. (2011b). *The Cultural Diversity Programming Lens, A practical tool to integrate culture in development – Pedagogical guide*. Paris, UNESCO. Consulter : <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/culture-and-development/the-cultural-diversity-lens/>

UNESCO. (2012). *UNESCO's Programme of action, Culture of peace and non-violence; A vision in action*. Consulter : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217786e.pdf>

Youssef, M. (2011). *State of the art and perspectives on intercultural competences and skills in Arab cultures*. Rapport établi pour la Réunion d'experts de l'UNESCO sur les compétences interculturelles, Paris, France, 21-22 septembre 2011.

Remerciements

Ce document, qui a été rédigé par Wendy Leeds-Hurwitz, Directrice du *Center for Intercultural Dialogue*, avec le concours de Katérina Stenou, Directrice de la Plate-forme intersectorielle pour une culture de la paix et de la non-violence, Bureau de la planification stratégique, se veut la synthèse et le prolongement des nombreux documents préparés, en particulier, en vue des débats de la Réunion d'experts de l'UNESCO sur les compétences interculturelles (21-22 septembre 2011, Paris, France). Il s'appuie notamment sur les sources suivantes : (a) les cinq rapports régionaux établis par Dragičević Šešić et Dragojević (2011), Grimson (2011), Holmes (2009), Steyn (2009) et Youssef (2011) ; (b) leur synthèse, due à Deardoff (2011) ; (c) les débats stimulants de la réunion d'experts. Plusieurs des titulaires des Chaires de l'UNESCO pour le dialogue interculturel et interreligieux ont participé à la discussion le 22 septembre 2011.

Crédits photographiques

Membres des Aka vivant à la frontière entre la Chine et le Laos
©Wang Yizhong (China Folklore Photographic Association, Humanity Photo Awards contest)

Moines bouddhistes de Chine © Zhang Wang (China Folklore Photographic Association, Humanity Photo Awards contest)

Célébration de la fête du printemps © José Antonio Arias Peláez (China Folklore Photographic Association, Humanity Photo Awards contest) Jeunes filles, El Principe de Monte Alban, Mexique © Judith Haden (Santa Fe International Folk Art Festival)

Village international d'artistes, Semailles (rurales + contemporaines) Rajasthan, Inde © Bhupat dudi

Village international d'artistes, Semailles (rurales + contemporaines) 2, Rajasthan, Inde © Bhupat dudi

Lama après la fête du Bouddha, Quighai, Chine © Pan Qi

Hommes du Sahara © Hans Van Ooyen (China Folklore Photographic Association, Humanity Photo Awards contest)

Traditions à l'époque moderne © Kathleen Laraia McLaughlin (China Folklore Photographic Association, Humanity Photo Awards contest)

Sabina Ramirez, artiste de marché, Guatemala © Judith Haden (Santa Fe International Folk Art Festival)

Kung-fu Shaolin © Hua Qing (China Folklore Photographic Association, Humanity Photo Awards contest)

Danse soufie © Galal El Missary (China Folklore Photographic Association, Humanity Photo Awards contest), dos de couverture

Flûte roumaine traditionnelle © Croitoru Bogdan Alexandru (China Folklore Photographic Association, Humanity Photo Awards contest)

Pollera, vêtement traditionnel du Panama, ville de Panama, République du Panama © AUED Juan Alejandro Quintero Mora

Autres photographies, Marc Hurwitz et Wendy Leeds-Hurwitz

Design, Spencer Elizabeth Karczewski et Anne Chemin-Rober.



Notes

1. Le terme est employé au pluriel puisqu'il recouvre beaucoup de qualifications, d'attitudes connexes et de nombreux types de savoir qui doivent exister simultanément.
2. En 1998, l'Assemblée générale des Nations Unies a précisé qu'« une culture de la paix consist(e) en des valeurs, des attitudes et des comportements qui reflètent et favorisent la convivialité et le partage fondés sur les principes de liberté, de justice et de démocratie, tous les droits de l'homme, la tolérance et la solidarité, qui rejettent la violence et inclinent à prévenir les conflits en s'attaquant à leurs causes profondes et à résoudre les problèmes par la voie du dialogue et de la négociation et qui garantissent à tous la pleine jouissance de tous les droits et les moyens de participer pleinement au processus de développement de leur société » (Résolution 52/13 du 15 janvier 1998, consulter : <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N98/760/15/PDF/N9876015.pdf?OpenElement>).
3. D'après les documents figurant dans Nations Unies (2001) et UNESCO (2006a).
4. L'homogénéité et la fragmentation sociales et économiques constituent évidemment un aspect du problème.
5. Ces différents aspects ne sont pas abordés dans une publication unique ; il s'agit d'un bref résumé des tendances actuelles de la réflexion sur la communication interculturelle, principalement aux États-Unis.
6. Le terme « co-cultures » vise à remplacer « sous-cultures » maintenant jugé quelque peu péjoratif. Les « sous-cultures » sont des groupes culturels de petite taille coexistants simultanément à l'intérieur d'une culture plus grande ; les appeler « co-cultures » permet de faire ressortir l'égalité fondamentale de tous ces groupes culturels de petite taille (Orbe, 1998).
7. Sa définition recouvre généralement les éléments suivants : attitudes, connaissances, aptitudes, résultats internes et résultats externes ; voir, par exemple, Deardorff (2011).
8. Pour plus d'information, consulter le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2012 à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf#page=185>.
9. Ces différents aspects ne sont pas abordés dans une publication unique ; il s'agit, ici encore, d'un bref résumé des tendances actuelles de la réflexion sur la communication interculturelle.
10. <http://www.publicdialogue.org/pdc/index.html>
11. L'expression « cultural shifting », traduite ici par « permutation culturelle », a été proposée par Yves Winkin à partir du terme anglais « shifters » au cours d'une discussion de groupe lors de la Réunion d'experts de l'UNESCO sur les compétences interculturelles à Paris (France) les 21-22 septembre 2011 (Silverstein, 1976).
12. Les remarques sur le terme « uchi-soto » sont empruntées à Eric Cattelain et Yoshitaka Miike ; pour plus de précisions, voir Bachnik et Quinn (1994), et Makino (2002).
13. Bien qu'elle n'utilise pas un langage réflexif, l'Autobiographie des rencontres interculturelles du Conseil de l'Europe s'appuie sur la capacité de l'individu à décrire une expérience personnelle de différence interculturelle, à réfléchir à ce qui s'est passé et à en tirer des conclusions en vue des rencontres futures.
14. <http://projectlull.com>
15. Pour l'analyse de cette technique, voir Federici et Reggiani (2005) ; pour des exemples, consulter : <http://www.grupocomunicar.com/index.php?coleccion=comicsi>
16. Consulter : <http://www.dahteatarcentar.com> ; voir la discussion dans Dragičević Šešić et Dragojević (2011).
17. <http://www.gulbenkian.pt/>
18. <http://unu.edu/news/2012/07/exploring-the-political-dimension-of-information-and-communication.html>
19. Voir la discussion dans Grimson (2011) ; les documents originaux se trouvent dans Sánchez de Guzmán (2006).

« Nous devons promouvoir une vision positive de la diversité culturelle et faire progresser l’alphabétisation culturelle grâce à l’apprentissage, aux échanges et au dialogue. Ces actions sont essentielles pour lutter contre la discrimination, les préjugés et l’extrémisme. La diversité culturelle et l’alphabétisation culturelle constituent des atouts essentiels pour le renouvellement de nos sociétés. »

Irina Bokova, Directrice générale de l’UNESCO



Que sont les compétences interculturelles et pourquoi sont-elles nécessaires à l’ère de la mondialisation qui rapproche tant d’individus d’origines différentes ? Quel est – et doit être – le rôle des compétences interculturelles dans la constitution du nouveau paysage mondial ? La mondialisation a pour effet de rétrécir le monde, en mettant des cultures plus nombreuses en contact plus étroit et plus fréquent les unes avec les autres qu’au cours des générations précédentes. La diversité culturelle et les contacts interculturels sont des réalités de la vie moderne ; la réponse qui s’impose est donc l’acquisition de compétences interculturelles. Si l’on admet que la diversité culturelle est une ressource (tout comme la biodiversité), il faut en tirer les conséquences et apprendre à l’utiliser comme une ressource. Le développement des compétences interculturelles facilitera les relations et les échanges entre individus d’origines et de cultures diverses, ainsi qu’à l’intérieur des groupes hétérogènes, qui tous doivent apprendre à vivre ensemble dans la paix.

Une fois reconnu le besoin urgent de compétences interculturelles, il importe de développer un large éventail de concepts et de définitions théoriques, en prenant en compte la pluralité effective des langues, des histoires et des identités. La confiance mutuelle et les échanges réciproques autour d’expériences et de valeurs – avec leurs similitudes et leurs différences – et de la manière dont les vies individuelles se recoupent doivent servir de points de départ à l’élaboration de ces définitions communes et à la création d’un nouvel espace de relations et d’échanges. Ce document présente d’abord plusieurs concepts clés afin d’alimenter la discussion sur les compétences interculturelles, puis un plan opérationnel pour passer de la discussion à l’action en montrant que tout un chacun a aujourd’hui besoin de compétences interculturelles sous l’effet de la mondialisation et que, par conséquent, des efforts doivent être faits pour veiller à ce que chaque individu acquière ces compétences.