

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES À TRAVERS L'ART



Développement des compétences interculturelles à travers l'art — Méthodologie META Div.2.2 (Version courte)

Publié en 2018

Auteurs : Professeur Umberto Margiotta, Maître de Conférences Giovanna Del Gobbo

Mise en page et graphisme de Samira Löschmann, Thoralf Werner, stagiaires de Pfefferwerk Stadtkultur gGmbH

Rédaction : Fondation Nationale Carlo Collodi

Révision du texte anglais par Madame Gilda Esposito, PhD, Université de Florence

Licence Creative Commons



Attribution-NonCommercial-NoDerivs
CC BY-NC-ND

Sviluppo delle competenze interculturali attraverso l'arte - Relazione metodologica META di <a xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#" href="https://www.meta-project.eu/en/resources.html" property="cc:attributionName" rel="cc:attributionURL">Umberto Margiotta, Giovanna Del Gobbo è distribuito con Licenza Creative Commons Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale.</p></div>

Remerciements

Je désire remercier la International Yehudi Menuhin Foundation, tous les partenaires du projet META et le réseau international Mus-E® pour avoir contribué à approfondir un sujet contemporain essentiel tel que l'éducation à travers l'art, d'enfants issus de minorités. Je voudrais exprimer ma gratitude au Professeur Umberto Margiotta pour sa contribution scientifique et pour avoir développé cette méthodologie META. Je remercie en outre l'équipe de recherche, sous la direction du Maître de Conférences Giovanna Del Gobbo de l'Université de Florence, pour ses propositions constructives au cours de la planification et du développement de ce document. De même, je voudrais remercier tout particulièrement Stiftung Pfefferwerk pour avoir dirigé la collecte de l'étude des cas, qui constitue le document de référence pour la méthodologie META et pour la présentation graphique du document.

Pier Francesco Bernacchi,
Président de la Fondation Nationale Carlo Collodi

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Stiftung Pfefferwerk

Minorities Groups Education Through Art (META) | Project number 54564662

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Préface

L'objectif principal du projet META (l'éducation des minorités à travers l'art, *Minority Education Through Arts*) se décline en deux aspects. Il consiste, d'une part, à trouver des outils capables de réduire ou d'éliminer les barrières à l'origine d'injustices dans les systèmes d'éducation et, d'autre part, à diminuer les inégalités en matière de résultats d'apprentissage, qui pourraient affecter les élèves issus de milieux défavorisés.

Le projet META a également pour but de fournir une connaissance approfondie et de développer une méthodologie d'apprentissage innovante et collaborative pour les enseignants européens. Cette méthodologie favorisera la cohésion sociale et la citoyenneté européenne. À travers une approche qui intègre l'art dans l'apprentissage, les jeunes élèves seront en mesure d'acquérir des compétences essentielles telles que la concentration, la confiance en soi, la capacité de travailler en groupe, la capacité cognitive, la pensée critique, les compétences verbales, etc. De plus, cette approche encourage la motivation et il a été prouvé que son utilisation dans les salles de classe est étroitement corrélée à de meilleurs résultats académiques, au développement social et émotif, à l'engagement civil et à l'égalité des chances pour les élèves.

Le but du présent document est de souligner et d'explicitier la cohérence entre l'analyse du Cadre Européen, la littérature relative à l'éducation basée sur l'art, les leçons apprises grâce aux cas d'étude (voir le rapport de recherche sur les cas d'étude META disponible sur le site web du projet) et les attentes de la part des différents acteurs impliqués dans le projet. Enfin, le document sert de base pour construire un « tableau des compétences META ». Dans ce document (Document 2.1), un plan d'action méthodologique du projet est présenté sous forme d'une série de cinq processus interconnectés :

Conceptualiser les inégalités en termes d'apprentissage qui ont une incidence sur les élèves (Quels aspects évaluer);

Stimuler des expériences d'apprentissage qui utilisent l'art qui sont proposées par des partenaires (Comment obtenir une réponse);

Évaluer la pertinence du rapport entre les expériences d'apprentissage qui utilisent l'art et le développement des compétences dans les groupes cibles (en matière d'inclusion sociale et de conscience culturelle) au sein d'un Cadre Européen (Comment juger),

Valider l'importance formative de l'expérience d'apprentissage (Comment améliorer),

Contrôler et assister la personnalisation des expériences d'apprentissage des élèves, en essayant d'exploiter au mieux leurs talents.

Le point de départ est la conceptualisation de ce qu'il faut évaluer, c'est-à-dire, dans notre cas, la manière par laquelle l'apprentissage intégrant l'art peut être développé avec des élèves des écoles préélémentaires et élémentaires à travers des activités d'apprentissage formel et la création de milieux spécifiques d'apprentissage.

Ainsi, cette méthodologie peut servir d'outil aux enseignants de manière à impliquer les élèves dans une approche d'apprentissage qui s'avère significative pour eux. De plus, elle sert de forum où les enseignants peuvent se mesurer activement aux complexités de leurs processus d'apprentissage en utilisant l'art.

PHASE UNE

Conceptualiser les inégalités en matière d'apprentissage affectant les élèves (Quels aspects évaluer)

LA CIBLE DU PROJET META : MINORITÉS VS INÉGALITÉS

Le terme « minorité » a été utilisé pour déterminer les personnes qui tendent à se trouver « à l'extrémité inférieure du spectre du pouvoir et du privilège ». (Hopps, 1983, 77; Nelda Meir et alii, 2010). Les notions généralement associées au concept de minorité, à savoir le racisme, la pauvreté et les désavantages, laissent penser que le mot « minorité » a commencé à être utilisé pour faire allusion à des personnes différentes des membres des communautés réellement capables d'intégration dans une certaine société.

Le travail social traditionnel met l'accent sur des valeurs telles que la dignité individuelle et l'unicité, l'autodétermination et l'accessibilité aux ressources. Les valeurs considérées les plus importantes sont les droits et la liberté individuels. Les minorités tendront davantage à mettre en évidence des valeurs liées aux orientations collectives, telles que l'importance accordée aux obligations familiales et la dépendance réciproque des membres d'une famille ou d'un groupe ethnique, etc. Les personnes et les élèves nécessitant un type d'éducation spécialisée (Special Needs Education, SNE) doivent aussi être considérés comme un groupe de minorités. Dans le cadre de l'éducation inclusive, l'UNESCO (1994) définit la SNE comme une forme d'aide et de soutien visant à aller à l'encontre des besoins éducatifs spéciaux. Ce terme est utilisé aujourd'hui pour remplacer « l'éducation spéciale ».

La migration est un sujet sensible, souvent empreint de connotations négatives. Les mouvements migratoires ont toujours constitué une caractéristique de la société mondiale (surtout en raison d'aspects économiques, et parce que des citoyens sont à la recherche de meilleures conditions de vie et de travail) tandis que, plus récemment, un nouveau type d'émigration, résultant de conflits et de guerres est devenu flagrant. Toutefois, il semble qu'au cours des dernières années, les personnes issues de contextes culturels différents n'ont pas toujours été perçues comme une source d'enrichissement pour leur société ou pour leurs systèmes éducatifs. Au contraire, cette différence est considérée comme un défi difficile à relever. Selon l'Institute of Policy Studies in Education (London Metropolitan University), « l'éducation des migrants représente le plus grand défi auquel l'éducation devra faire face en Europe au cours de la prochaine décennie »¹. Les enfants migrants

1 Ce n'est pas sans raison si les questions suivantes se dégagent du rapport META sur les cas d'étude : a) Accès à l'éducation : les élèves immigrants ont-ils les mêmes chances d'accéder à une éducation de qualité que leurs camarades autochtones ? Quelles sont les politiques pour garantir l'accès à une éducation de qualité pour les élèves immigrants, notamment pour ceux issus de milieux sociaux-économiques modestes ? b) Participation : les élèves immigrants participent-ils (c'est-à-dire s'inscrivent et complètent leur parcours scolaire) de la même manière que leurs camarades

représentent un vaste pourcentage de la population de l'UE et (en tant qu'enfants issus de groupes de minorités) nombre d'entre eux sont en décrochage scolaire (Early School Leavers, ESL).

Ces enfants ont une série de besoins éducatifs spéciaux auxquels, actuellement, les politiques de l'État en matière d'éducation ne répondent pas. Dans de nombreux pays membres de l'OCSE, les élèves immigrants ont un accès plus restreint à une éducation de qualité ; ils abandonnent l'école plus rapidement et obtiennent des résultats académiques inférieurs à ceux de leurs camarades autochtones. C'est pourquoi l'amélioration de l'éducation des élèves immigrants constitue une priorité non seulement politique et sociale, mais également civile.

autochtones ? Quels sont les programmes de réintégration efficaces pour les élèves en décrochage scolaire, les interventions préventives pour les élèves risquant d'abandonner précocement l'école et les programmes d'introduction pour encourager une meilleure intégration scolaire des élèves immigrants nouvellement arrivés ? c) Résultats d'apprentissage : les élèves immigrants réussissent-ils tout aussi bien que leurs camarades autochtones ?

PHASE DEUX

Stimuler des expériences d'apprentissage à travers l'art (Comment stimuler)

1. LES POINTS FONDAMENTAUX DE L'ÉDUCATION BASÉE SUR L'ART

Selon le rapport META sur les études de cas, les déclarations suivantes sont utiles à l'éducation basée sur l'art :

- La Déclaration universelle des droits de l'Homme :
 - Article 26
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 27
Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent.
- La Convention relative aux droits de l'enfant :
 - Article 29
L'éducation de l'enfant doit viser à... a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités...
 - Article 31
Les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique et encouragent l'organisation à son intention, de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité.
- Plan d'action pour l'éducation artistique — résultats de la première Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation artistique à Lisbonne (2006)
- Agenda de Séoul : objectifs pour le développement de l'éducation artistique — résultats de la seconde Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation artistique à Séoul (2010)
- Rapport du groupe de travail sur le développement de synergies avec l'éducation, notamment avec l'éducation artistique — Agenda européen pour la culture (2010)
- Rapport sur les politiques et sur les bonnes pratiques dans l'art public et dans les

institutions culturelles pour la promotion d'un meilleur accès et d'une plus grande participation à la culture – Groupe de travail au sein de la Méthode de coordination ouverte du Conseil des ministres de l'UE (2012)

- Les aspects économiques et sociaux des migrations OCSE (2003)
- "Education at a Glance" (Regards sur l'éducation), Les indicateurs de l'OSCE 2015
- Rapport de contrôle global 2006 "Education for All" (EFA, L'Éducation pour tous)
- Rapport sur les droits fondamentaux 2016, OSCE
- Objectifs du développement durable 2015

2. LE POTENTIEL DE L'ÉDUCATION À TRAVERS LES ARTS

Nous pouvons résumer comme suit les principes illustrant le potentiel d'une éducation basée sur l'art :

1. L'art élargit les compétences d'expression et met à disposition des enfants une série de modes d'apprentissage. L'intégration de l'art en tant que forum d'expression permet aux élèves, dont les modes d'apprentissage tendent vers les modes visuel, kinesthésique, spatial ou auditif, d'acquiescer davantage de liberté de communiquer ce qu'ils ont appris. Par conséquent, quand un enseignant encourage les élèves à travailler leurs idées en combinaison avec l'art, une concordance se crée avec les modes d'apprentissage de ses élèves et il arrive dès lors à intégrer dans son travail une pédagogie centrée sur les élèves.

2. L'art permet aux élèves bilingues une plus grande liberté d'expression. En considérant l'art comme un langage d'expression, les enseignants offrent aux élèves bilingues et aux élèves locuteurs natifs éprouvant des difficultés à s'exprimer dans leur langue maternelle, une plus grande liberté d'exploiter des idées et d'exprimer leurs connaissances sans devoir dépendre uniquement de la langue parlée en classe. Par exemple, l'élève de CP qui n'est pas encore capable de décrire avec des mots les mouvements du Soleil et de la Terre, mais qui peut démontrer les avoir compris à l'aide d'un dessin ou d'un mouvement, a l'opportunité de participer à l'apprentissage sans être limité linguistiquement.

3. L'art ouvre les portes à l'éducation inclusive et permet de mieux interagir avec les élèves qui ont des besoins spéciaux. L'art permet aux enfants handicapés de prendre part à l'apprentissage. Les arts constituent un outil important pour les élèves pour communiquer et exprimer leurs connaissances sur un sujet donné ou leurs réflexions quant au processus d'apprentissage. Les arts fournissent un espace alternatif aux enfants qui ne sont pas à même de communiquer à l'aide des méthodes traditionnelles d'expression orale et écrite et peuvent permettre aux enfants handicapés de bénéficier des mêmes conditions que les autres élèves de leur classe.

4. L'art offre une toile de fond pour construire la confiance en soi. Les enseignants qui incluent l'art dans l'apprentissage soulignent continuellement l'effet positif que ce type d'activité a sur la construction de la confiance en soi des enfants. En partageant leurs travaux et leurs idées, les enfants éprouvent plus de plaisir à apprendre et la magie s'installe. Une plus grande utilisation de l'art peut augmenter la confiance en soi des élèves en difficulté, et leur permet ainsi de se rapprocher de la réussite. Les enseignants soulignent également que l'art a des effets positifs sur les résultats de leurs élèves.

5. L'art encourage la collaboration et l'harmonie entre les groupes. Travailler ensemble sur des projets artistiques peut augmenter de manière significative la productivité du travail de groupe. En outre, l'art offre aux enfants handicapés un autre espace où ils peuvent non seulement laisser mûrir leurs idées, mais également interagir avec les autres élèves de leur classe. L'art permet plus d'égalité en matière d'éducation, car davantage d'élèves peuvent travailler et partager leurs connaissances avec leurs camarades. L'art permet aux personnes de travailler ensemble de manière collaborative et encourage de ce fait la compréhension et l'harmonie interculturelle, interethnique et entre les groupes.

6. L'art renforce le caractère des élèves et améliore leur rapport avec les enseignants. L'art permet de se valoriser. En partageant des projets artistiques entre eux, les élèves acquièrent une conscience de soi et de leurs camarades en tant qu'individus uniques grâce à des idées et des aptitudes intéressantes. En communiquant un travail original et créatif en utilisant l'art, ils commencent également à respecter et à admirer les efforts d'autrui. De telles expériences peuvent permettre aux élèves d'acquérir de la confiance en eux, en apprenant de manière autonome et en étant encouragés à assumer la responsabilité de leur développement éducatif. La discipline et l'application requises pour créer des travaux artistiques fournissent aux élèves les aptitudes nécessaires pour travailler de manière indépendante et interdépendante afin de mener à bien des activités et pour se mesurer à des idées complexes.

7. L'art éclaire les enseignants sur les compétences des enfants et offre des méthodes alternatives d'évaluation formative

8. L'art fournit des voix culturelles authentiques et ajoute une certaine complexité à l'enseignement et à l'apprentissage. Lorsque les élèves étudient et essaient de comprendre des cultures différentes de la leur, l'art multiplie les outils à disposition des élèves. L'utilisation des œuvres d'art d'une culture en tant qu'élément fondamental d'un programme d'études initie les élèves aux voix, aux images, aux sentiments et aux idées d'une personne de manière authentique. L'utilisation des œuvres d'art approfondit l'étude et, en même temps, introduit les élèves à une série plus vaste d'expériences documentées par des personnes avec des outils autres que des propos « objectifs ». Puisque l'art éveille le désir de s'exprimer, le fait d'inclure l'art, par exemple, dans le programme d'histoire, donne la possibilité

aux élèves de donner vie aux personnes et aux événements étudiés. Une didactique de l'histoire basée sur l'art offre une documentation passionnante sur les luttes, les résultats, les célébrations et les complexités de la cohabitation au sein de notre communauté mondiale et diversifiée.

9. L'art permet la transmission de valeurs culturelles aux nouvelles générations qui, autrement, pourraient se perdre dans un monde globalisé. Les œuvres artistiques donnent forme aux croyances et aux sentiments fondamentaux, par conséquent, elles ont la fonction de vecteurs de culture : en effet, elles transportent de la culture. Les œuvres artistiques jouent un rôle significatif dans l'évolution de la culture, car elles contribuent tant à la continuité culturelle qu'au changement culturel, à travers les innovations de la forme et des techniques. L'acquisition des compétences de l'impression et de l'expression et le fait d'être initié à l'art permettent aux élèves d'aller au-delà de la culture populaire de consommation, souvent banale et galvaudée, et d'apprécier les œuvres d'art qui comptent parmi les meilleures formes de réalisation de l'homme.

Il s'agit de « chefs-d'œuvre » réalisés au cours de l'histoire et les différentes cultures. Si l'art permet une implication tant intellectuelle qu'émotive, plus la stimulation sera importante, plus la réponse sera profonde. C'est pourquoi il faut absolument se confronter au meilleur que le monde a à offrir. La phrase « Garbage in, garbage out », selon laquelle si l'on saisit des données erronées, on obtiendra des résultats non fiables, ne s'applique pas seulement aux ordinateurs, mais fait également allusion à la façon dont un comportement humain évolue. En outre, apprendre à comprendre et à apprécier ce que le monde a de meilleur à offrir permet aux élèves de se familiariser avec des créateurs importants, dont certains pourraient partager la même origine ethnique que les élèves, ce qui pourrait avoir un impact positif sur leur confiance en soi.

PHASE TROIS

Évaluer la pertinence du rapport entre les expériences d'apprentissage à travers l'art et le développement des compétences cibles (inclusion sociale et conscience culturelle) à l'intérieur d'un Cadre Européen des compétences (Comment évaluer)

Les compétences essentielles du Projet META sont 1) des catégories de vie dans lesquelles les compétences sont nécessaires 2) ces compétences, et 3) des définitions basées sur le comportement pour chaque compétence. Le rapport d'étude de cas META classe **les principaux objectifs** des cas d'étude analysés en **7 sujets** :

1. Le soutien de l'inclusion/l'intégration et de l'accessibilité/l'égalité pour les minorités
2. La promotion de la diversité culturelle et la lutte contre la discrimination et l'exclusion
3. Le renforcement de l'épanouissement de la personnalité/des compétences
4. L'utilisation de l'ART EN TANT QU'OUTIL, non seulement pour donner vie aux processus d'apprentissage holistiques, mais également en tant que MOYEN GÉNÉRATEUR pour transférer la connaissance, l'évaluation et l'hybridation des valeurs et des visions culturelles différentes.
5. La qualification (préparation et formation) d'ENSEIGNANTS et d'ARTISTES
6. L'initiation/l'introduction de changements dans la vie scolaire
7. Le soutien/l'occupation/la formation/l'implication pour et par de jeunes artistes

Dans le cadre d'une vision spécifique du projet META, nous proposons de classer les compétences comme suit :

L'INCLUSION SOCIALE

Le développement à long terme des sociétés, tant du point de vue politique qu'économique, dépend largement des connaissances, des capacités, des valeurs et des compétences que l'on acquiert à un jeune âge. L'accès des jeunes à l'éducation et à l'emploi est également essentiel pour accroître la cohésion sociale (en ayant effet dissuasif quant à la participation à des activités illégales), réduire le conflit politique et social et augmenter la confiance envers autrui et envers les institutions.

« L'inclusion sociale, la démographie et la migration » constitue l'un des sept défis principaux de la Stratégie de développement durable de l'UE (EU Sustainable Development Strategy, EU SDS). L'ensemble des indicateurs² mesurant le progrès de l'inclusion sociale dans l'éducation se compose de : personnes en décrochage scolaire ou abandonnant une formation (indicateurs opérationnels) et d'élèves présentant des difficultés à lire, à utiliser des outils informatiques ou à naviguer sur

le web (indicateurs explicatifs). L'art est un outil précieux d'inclusion qui peut être exploité par les enseignants pour contribuer à de bons résultats dans les indicateurs mentionnés précédemment. Dans ce cadre, le projet META développe sept catégories et les compétences qui y sont corrélées sont les suivantes : 1. La sensibilité au changement • Le développement organisationnel • La communication • Les interventions critiques. 2. La diversité, l'inclusion et la perspective globale • Les compétences culturelles • La négociation et la facilitation. 3. L'apprentissage continu • Les dynamiques complexes de groupe • Le jugement • Les perspectives du conseil — La création d'un modèle de compétences pour la diversité et l'inclusion. 4. Les rapports externes stratégiques • La responsabilité sociale/la réglementation. 5. L'intégrité • L'éthique • La résilience • L'influence • L'empathie • La communication. 6. Le leadership • La diversité et l'inclusion • Le pragmatisme • Le savoir-faire. 7. La gestion du talent/l'équilibre entre le travail et la vie privée • La conformité

LA CONSCIENCE ET L'EXPRESSION CULTURELLES

Pour entrer en contact avec autrui ou pour réfléchir sur ses propres expériences, un individu développe souvent des formes créatives d'expression, comme les formes non verbales de communication. Les milieux d'apprentissage formels offrent une opportunité essentielle pour développer des contenus et des contextes culturels à l'école et permettent aux élèves d'utiliser spontanément des expressions créatives. Toutes les formes de créativité et tous les supports peuvent être utilisés pour développer la conscience et l'expression culturelle et pour accroître la conscience culturelle, qui peut servir d'outil pour préparer le terrain à un apprentissage interculturel efficace.

Si les élèves expérimentent des traditions culturelles différentes ou des types de comportements différents dans des contextes généraux ou spécifiques, il sera possible de programmer des phases d'apprentissage pour leur faire prendre conscience des différences et des analogies. Cette immersion dans une autre culture peut faciliter le développement de la conscience culturelle et la possibilité d'apprécier de nouveaux contextes et les stratégies potentielles pour y faire face. Elle peut également s'avérer utile dans de nouvelles situations pour arriver à gérer l'ambiguïté ou les « messages contradictoires ». La conscience et l'expression culturelle peuvent être définies comme « l'appréciation de l'importance de l'expression créative d'idées, d'expériences et d'émotions dans une série de domaines, parmi lesquels comptent la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels ».

Le projet META met en évidence la façon dont l'expérience d'un apprentissage basé sur l'art dans des contextes formels peut contribuer aux développements significatifs de la conscience culturelle. Par conséquent, le projet META peut aider les enseignants à développer des seuils de cohérence entre les objectifs d'apprentissage de leurs activités didactiques et des indicateurs corrélés (comme cela sera illustré par la suite) ; et peut offrir des conseils utiles pour évaluer les compétences interculturelles acquises par les élèves, tout comme le savoir-faire et l'apprentissage émotionnel et social.

2 <http://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/indicators/social-inclusion>

A. La communication et l'apprentissage impliquent l'exercice d'activités qui ne sont pas exclusivement de nature linguistique (même si elles en impliquent) et requièrent l'utilisation des compétences communicationnelles d'un individu. Dans la mesure où ces activités ne sont pas automatiques et ne font pas partie de la routine, elles requièrent l'utilisation de stratégies de communication et d'apprentissage. L'exercice de ces activités comporte l'utilisation de stratégies expressives de sa propre personnalité et nécessite le traitement (par la réception, la production, l'interaction ou la médiation) de formes orales ou faisant l'objet d'une médiation d'expression culturelle. L'approche globale de la méthodologie META est orientée vers l'action. Elle est centrée sur la relation entre, d'une part, l'utilisation par les élèves des stratégies en lien avec leurs propres compétences et le mode de perception ou d'imagination de la situation et, d'autre part, la ou les tâches à accomplir dans un contexte spécifique et dans des conditions particulières.

Ainsi, pour déplacer une armoire (tâche), un individu peut essayer de la pousser, de la démonter de manière à la transporter plus facilement et puis de la monter de nouveau, de faire appel à un travailleur externe ou bien de renoncer et de remettre la tâche au lendemain (stratégies). Selon la stratégie adoptée, accomplir (ou bien éviter, repousser ou redéfinir) la tâche peut comporter un processus expressif ou artistique explicite. De manière analogue, un élève qui doit comprendre et traduire un comportement typique d'une culture ou d'une langue différente (tâche) pourra essayer de vérifier s'il existe déjà une traduction, demander à un autre élève de lui montrer ce qu'il a fait, essayer de trouver une sorte de signification sur la base des quelques mots ou structures qu'il connaît, penser à une bonne excuse pour ne pas rendre l'exercice, etc. (stratégies potentielles). Pour tous les cas prévus, il y aura nécessairement un traitement de tâches et de croyances cognitives, sociales et émotionnelles (traduction/médiation, négociation verbale avec un camarade de classe, etc.). Le rapport entre les stratégies, la tâche et le texte dépend de la nature de la tâche qui est avant tout liée à la langue, c'est-à-dire qu'il est nécessaire de développer des activités linguistiques d'inclusion et les stratégies à appliquer se reposent surtout sur les activités d'inclusion (autrement dit, lire et commenter un comportement, compléter un texte lacunaire, narrer ou prendre des notes durant une présentation).

B. La langue ordinaire des élèves : ce concept s'est développé de manière plus naturelle et le rapport entre les catégories de forme et de signification varie en partie d'une langue à l'autre, bien qu'à l'intérieur de limites plutôt étroites imposées par la nature effective de la réalité.

C. La connaissance de la société et de la culture de la ou des communautés dans laquelle une langue est parlée ou dans laquelle un comportement est adopté. Il s'agit d'un aspect de la connaissance du monde. Toutefois, elle est importante pour l'élève et mérite une attention particulière de sa part surtout parce que, contrairement à de nombreux autres aspects de la connaissance,

celle de la société et de la culture ne fait peut-être pas partie des expériences précédentes acquises par l'élève et risque d'être faussée par les stéréotypes. Les caractéristiques typiques d'une certaine société européenne et de sa culture peuvent corrélérer, par exemple avec :

1. la vie quotidienne, par ex. : • les aliments et les boissons, les horaires des repas, les bonnes manières à table ; • les jours fériés ; • les horaires et les méthodes de travail ; • les loisirs (hobby, sport, lecture, médias).
2. les conditions de vie, par ex. : • les niveaux de vie (avec des variations régionales, de classe et ethniques) ; • les conditions de logement ; • l'acquittement des charges sociales.
3. les relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et de solidarité) par ex. En rapport avec : • la stratification sociale de la société et les relations entre les classes sociales ; • les relations entre les sexes (genre sexuel, intimité) ; • les structures et les relations familiales ; • les relations intergénérationnelles ; • les relations professionnelles ; • les relations entre le public et les forces de police, les fonctionnaires de la police, etc. ;
4. les valeurs, les croyances et les aptitudes en rapport avec des facteurs comme : • les classes sociales ; • les catégories professionnelles (personnel académique, de gestion, des services publics, qualifié et manuel) ; • la richesse (dérivant du revenu ou héritée) ; • les cultures régionales ; • la sécurité ; • les institutions ; • la tradition et le changement social ; • l'histoire, notamment des personnages et des événements historiques emblématiques ; • les minorités (ethniques, religieuses) ; • l'identité nationale ; • les états, les personnes ; • la politique ; • l'art (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire) ; • la religion ; • l'humour.
5. le langage et l'expression du corps : la connaissance des conventions qui régissent ce comportement fait partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/de l'élève.
6. les conventions sociales, par ex. par rapport au fait d'offrir et de recevoir l'hospitalité, comme : • la ponctualité ; • les cadeaux ; • l'habillement ; • les rafraichissements, les boissons, les repas ; • les conventions et les tabous comportementaux et conversationnels ; • la durée du séjour ; • prendre congé.
7. le comportement rituel dans des zones comme : • le respect des règles religieuses et les rites ; • la naissance, le mariage, la mort ; • le comportement du public et des spectateurs durant les spectacles publics et les cérémonies ; • les célébrations, les festivals, les bals, les discothèques, etc.

D. La conscience interculturelle. La connaissance, la conscience et la compréhension de la relation (analogies et différences distinctives) entre le « monde d'origine » et le « monde de la communauté cible » engendrent une conscience interculturelle. Bien entendu, il est important de noter que la conscience interculturelle implique la conscience de la diversité sociale et régionale dans les deux mondes. Elle est également enrichie par la connaissance d'un groupe de cultures plus large que la celui transmis par la première et la seconde langue parlées par l'élève. Cette connaissance plus ample permet de placer les deux

langues de l'élève au cœur d'un contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle comprend également la conscience de la façon dont une communauté est perçue par une autre, qui prend souvent la forme de stéréotypes nationaux.

E. Les compétences pratiques et le savoir-faire. Cela peut comprendre :

- Les compétences sociales : la capacité de se comporter selon les différents types de conventions décrites plus haut et de s'uniformiser aux habitudes prévues, dans la mesure où il est considéré approprié de le faire, pour les inconnus et, notamment, pour les étrangers.
- Les compétences de la vie courante : la capacité d'accomplir efficacement les actions de routine nécessaires pour la vie quotidienne (se laver, s'habiller, marcher, cuisiner, manger, etc.); l'entretien et la réparation d'électroménagers, etc.
- Les compétences professionnelles : la capacité d'exécuter les actions spécialisées (mentales et physiques) requises pour accomplir les tâches professionnelles, qu'il s'agisse d'une activité indépendante ou non.
- Les compétences en rapport avec le temps libre : la capacité d'accomplir efficacement les actions nécessaires pour les activités du temps libre, par ex. :
 - Les activités artistiques (peinture, sculpture, jouer des instruments de musique, etc.);
 - Les activités manuelles (broderie, tricot, tissage, vannerie, charpenterie, etc.);
 - Le sport (jeux en équipes, athlétisme, jogging, escalade, natation, etc.);
 - Les hobbies (photographie, jardinage, etc.).

F. Les compétences interculturelles et le savoir-faire. Ils comprennent :

- la capacité de mettre en relation la culture d'origine et la culture étrangère
 - la sensibilité culturelle et la capacité de déterminer et d'utiliser une série de stratégies pour entrer en contact avec les personnes d'autres cultures
- Pour évaluer ces objectifs, il est nécessaire d'avoir connaissance des compétences et du savoir-faire pratique dont l'élève aura besoin/qui lui seront demandés pour pouvoir communiquer efficacement dans un domaine d'intérêt.

Il pourrait être pertinent pour les utilisateurs du Cadre des Compétences de tenir compte :

- des expériences et des connaissances socioculturelles présumées/ou demandées à l'élève;
- des nouvelles expériences et connaissances de vie sociale au sein de sa communauté et au sein de la communauté cible, que l'élève devra acquérir en vue de satisfaire les exigences de communication dans la L2;
- de quelle conscience du rapport entre sa propre culture et la culture cible l'élève aura besoin, de manière à développer une compétence interculturelle appropriée.
- de la capacité de s'acquitter du rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre

culture et la culture étrangère et de gérer efficacement les incompréhensions et les situations de conflit interculturelles;

- de la capacité de se défaire des rapports stéréotypés.

G. L'apprentissage émotionnel, social. L'activité communicative des utilisateurs/ des élèves est influencée non seulement par leur niveau de connaissance, compréhension et compétences, mais également par des facteurs individuels en relation avec leurs personnalités, caractérisés par des comportements, motivations, croyances, styles cognitifs et styles de personnalité qui contribuent à leur identité personnelle. Ces facteurs comprennent :

- des comportements de l'utilisateur/de l'élève, comme le degré de :
 - ouverture et d'intérêt vis-à-vis des nouvelles expériences, autres personnes, idées, sociétés et cultures;
 - volonté de relativiser son point de vue culturel et son système de valeurs culturel;
 - volonté de et habileté à prendre les distances par rapport aux comportements conventionnels vis-à-vis des différences culturelles.
- des motivations :
 - intrinsèques/extrinsèques;
 - accessoires/intégratives;
 - impulsion communicative, besoin humain de communiquer.
- des valeurs, par exemple, éthiques et morales.
- des croyances, par ex. religieuses, idéologiques, philosophiques.
- des styles cognitifs et d'apprentissage, par ex. :
 - convergents/divergents
 - holistiques/analytiques/synthétiques.
- des facteurs de la personnalité, par ex. :
 - loquacité/taciturnité;
 - esprit d'initiative/timidité;
 - optimisme/pessimisme;
 - introversion/extroversion;
 - proactivité/réactivité;

Pour évaluer ces objectifs, il est utile de tenir compte des points suivants :

- quels sont les rôles et les fonctions d'intermédiaire culturel dont l'élève aura besoin/qu'il devra remplir;
- quelles sont les caractéristiques de sa culture et de la culture cible dont l'élève aura besoin/que l'élève sera capable de distinguer;
- quelles sont les mesures prévues pour faire en sorte que l'élève expérimente la culture cible;
- quelles opportunités l'élève aura-t-il pour agir comme intermédiaire culturel.

H. Les compétences interpersonnelles/intrapersonnelles de l'élève :

- Une personnalité intrapunitive/extrapunitive/impunitive (sentiment de culpabilité);
- (absence de) peur ou d'embarras;
- rigidité/flexibilité;
- ouverture d'esprit/étroitesse d'esprit;
- spontanéité/contrôle de soi;
- méticulosité/inattention;
- capacité de mémorisation;
- vivacité/paresse;
- ambition/(absence de) ambition;

- (absence de) conscience de soi ;
- (absence de) indépendance ;
- (absence de) confiance en soi ;
- (absence d') estime de soi.

I. Compétences dans l'étude. Ces compétences comprennent : • la capacité d'utiliser efficacement les opportunités d'apprentissage créées par les situations d'enseignement, par ex. : • prêter attention aux informations fournies ; • comprendre le but de l'activité prévue ; • collaborer efficacement au cours du travail par deux et en groupe ; • utiliser activement, rapidement et fréquemment le langage appris ; • la capacité d'utiliser le matériel disponible pour l'apprentissage autonome.

J. Multimodalité de l'expression. La multimodalité est un système analytique relativement récent, créé pour analyser des raisonnements complexes, multimodaux qui puisent dans/ou consistent en différentes modalités visuelles et textuelles. Récemment, dans les sciences sociales, elle a été regroupée avec les études sur le handicap. Cette association était inévitable et naturelle, compte tenu du rôle essentiel que l'expression artistique et, de la même façon, la technologie, peuvent avoir en améliorant et en créant l'accès à des mondes qui, autrement, seraient invisibles. En outre, lorsque les études de linguistique et de communication ont accepté le fait que les personnes, notamment celles qui souffrent de certains handicaps, utilisent pour communiquer, des modes différents qui vont au-delà de la langue parlée, il a semblé clair que les formes multimodales d'expression nécessitaient des approches analytiques multimodales. Cette dernière approche, qui est essentielle en vue de définir la vision spécifique de META, a été récemment développée dans ce que l'on appelle l'approche dynamique pour l'éducation à travers l'art.

Le fait que toute forme d'expression, de la peinture à la poésie, favorise l'émancipation en permettant l'expression des émotions et, par conséquent, en guérissant le moi compromis d'une personne, est un adage dans la littérature sur le handicap et l'expression artistique. L'utilité de miser sur l'art dérive, en outre, de la possibilité d'approcher la violence comme un problème multidimensionnel. Nous devons percevoir la violence en tant qu'êtres humains et nous devons considérer le droit à s'exprimer comme un moyen de modifier les modèles comportementaux. Les personnes savent que l'art peut jouer un rôle dans la lutte contre la violence, mais elles ne soulignent pas assez la façon dont elles peuvent atteindre cet objectif.

La reconstruction du tissu social d'un pays requiert la promotion des compétences de la créativité sociale et de l'expression individuelle, la construction de la confiance en soi et l'encouragement des personnes à transformer le milieu qui les entoure. L'art peut inspirer l'intervention sociale au sein de différents composants de notre société et permet de développer une approche ascen-

dante (bottom-up). L'art peut ouvrir la voie à une société intégrée en aidant une communauté à utiliser ses propres perspectives historiques et socioculturelles. L'art permet tout ceci.

PHASE QUATRE

Valider l'importance éducatrice de l'expression d'apprentissage (Comment améliorer)

Aujourd'hui, les écoles demandent aux éducateurs et aux enseignants de posséder les compétences pour enseigner à tous les élèves. S'il est essentiel d'avoir recours à de solides stratégies didactiques et à des programmes d'études sensibles d'un point de vue culturel, il l'est encore plus d'être sensible et réactif aux différences uniques de chaque élève. Pour reconnaître le besoin de renforcer certaines compétences spécifiques (de manière à atteindre et à enseigner à chaque élève), les enseignants doivent s'ouvrir aux idées novatrices et voir l'enseignement comme une palette de visions culturelles.

Un enseignement compétent sur le plan culturel et un processus d'apprentissage nécessitent :

1. de faciliter la réflexion critique.

Une analyse critique de ses propres bases culturelles est essentielle en vue de créer un enseignement et un apprentissage attentifs à la culture. Il est nécessaire de mener une réflexion critique sur les bases culturelles auxquelles nous nous sentons plus étroitement liés pour éliminer les préjugés et les stéréotypes. Un enseignement sensible sur le plan culturel implique les élèves dans des activités qui favorisent la conscience de soi et qui stimulent la réflexion sur les préjugés culturels. Par exemple, dans des situations où les convictions au sujet de l'enseignement varient diamétralement, de graves incompréhensions pourraient avoir lieu.

Quand un élève croit que son apprentissage n'est pas lié à sa ponctualité et qu'un autre élève considère la ponctualité comme une marque de respect, ou bien quand l'un pose trop de questions et un autre, écoute tranquillement, chacun d'eux pourrait éprouver des difficultés à respecter ou à accepter l'autre. Bien que tous ces élèves participent au processus d'apprentissage, certains d'entre eux pourraient penser que leurs camarades sont paresseux, irrespectueux ou qu'ils dérangent la leçon. Les groupes didactiques permettent aux élèves d'apprendre les différences individuelles et de méditer sur leurs préjugés et leurs croyances.

2. d'exiger le respect des autres.

Chaque élève possède un bagage culturel unique. Les expériences basées sur différentes traditions, règles et valeurs informent sur de nouvelles modalités de connaissance et d'apprentissage. Les communautés d'apprentissage qui disposent de multiples moyens de connaissance et d'apprentissage profitent à tous. Quand il y a un manque de diversité, la présence massive d'élèves appartenant à une même ethnie risque d'intimider les élèves d'autres ethnies présents dans la classe, de même que les élèves dont la langue enseignée n'est pas la langue maternelle pourraient se sentir intimidés par les élèves autochtones, ce qui pourrait les dissuader de faire entendre leur voix. Les méthodes prenant en compte la

culture, comme la communication interculturelle, stimulent le respect des besoins de tous les élèves et permettent d'être à l'écoute de chaque voix.

3. d'aller au-devant de chaque élève.

Le respect de l'élève est essentiel pour un enseignement efficace. Outre disposer d'une connaissance pédagogique et d'une matière, les enseignants sont en mesure de comprendre leurs élèves et possèdent une inclination à la compassion, l'équité, l'intégrité et au respect de la diversité. Un enseignement respectueux et orienté vers l'élève permettra naturellement d'aller au-devant des exigences individuelles des élèves.

4. de connaître les élèves.

Un bon professeur n'apprend pas seulement de ses élèves, mais apprend aussi à les connaître. Apprendre à connaître les cultures et les langues de chaque élève fournit une base pour venir efficacement au-devant des élèves et, par conséquent, facilite l'apprentissage. Pour connaître les élèves, il faut les écouter, interagir avec eux et être un exemple pour eux. Des solutions efficaces pour venir au-devant de la diversité des élèves pourraient consister à accorder du temps supplémentaire aux élèves pour rédiger leurs examens (de manière à adapter la charge supplémentaire requise pour le traitement mental), de faire passer les examens dans une autre pièce où les élèves peuvent écrire, lire à voix haute et revoir leurs réponses, ou bien d'accorder du temps pour permettre aux élèves d'élaborer verbalement leurs réponses écrites avec l'enseignant.

5. d'utiliser des compétences de communication interculturelle.

Les enseignants compétents d'un point de vue culturel sont disposés à apprendre de leurs élèves; ils reconnaissent en effet le potentiel de la communication interculturelle en tant que moyen pour renforcer l'apprentissage de toute la communauté. Une communication efficace avec d'autres personnes, différentes d'un point de vue culturel et linguistique, comprend l'usage de techniques telles que l'écoute bienveillante, l'élaboration, la paraphrase et la répétition.

L'écoute bienveillante est un processus dans lequel tant l'expéditeur que le destinataire sont totalement impliqués, l'auditeur est concentré et attentif et les distractions sont réduites au minimum. Les stratégies d'écoute bienveillante sont particulièrement importantes quand les participants parlent des langues différentes. Les stratégies de communication interculturelle comme l'écoute bienveillante, façonnent l'apprentissage et facilitent la réflexion critique.

6. d'implémenter des activités ciblées et des environnements structurés intentionnellement

Pour se former une opinion, il est nécessaire de comprendre les règles, les valeurs et les traditions qui ont façonné la vision du monde et les modes d'apprentissage des autres personnes. La classification des valeurs telles que la tradition, la religion, l'indépendance, l'éducation, le travail, la santé, le respect, l'honnêteté, l'alimentation, etc., et une révision de ses classifications personnelles après com-

paraison avec les autres membres de la classe, pourraient former la base à des conversations pertinentes. De telles démarches pourraient encourager les élèves à entamer une réflexion critique sur des préjugés bien ancrés liés aux valeurs et aux croyances. Il a été prouvé que le regroupement intentionnel d'élèves appartenant à des groupes ethniques différents a un impact positif sur eux, surtout pour les élèves autochtones.

Les élèves modernes doivent être en mesure de comprendre la diversité culturelle du monde du 21^e siècle et d'agir de façon efficace dans certains domaines culturels. Le processus de développement des compétences interculturelles offre l'opportunité aux élèves de recevoir des connaissances, de former des comportements et d'acquérir des compétences. Ce processus requiert des recommandations méthodologiques appropriées basées sur les principes de l'éducation interculturelle et sur l'application des méthodes et des moyens de formation.

Les principales idées qui se dégagent du développement des compétences interculturelles peuvent se classer en six fondements méthodologiques essentiels (Bednarz, 2010) :

1. *Se concentrer sur des procédés et des contextes d'apprentissage empiriques et réfléchis.*
2. *Concevoir le développement de compétences interculturelles comme un processus continu.*
3. *Revoir les espaces d'apprentissage.*
4. *Adopter une approche stratégique d'apprentissage interculturel.*
5. *Intégrer les procédés d'apprentissage dans le travail réel et dans la vie quotidienne.*
6. *Tenir compte de la dimension éthique de la compétence interculturelle.*

Sur le plan méthodologique, certains éléments s'avèrent particulièrement caractéristiques pour le développement de la compétence interculturelle³ :

- Le comportement culturel ne pourrait être considéré que par rapport au contexte culturel dans lequel il apparaît.
- Les élèves doivent être conscients des règles, valeurs, comportements, principes et caractéristiques propres à leur culture et doivent essayer de les promouvoir dans le cadre du patrimoine culturel mondial.
- La corrélation entre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des résultats

de l'apprentissage est hautement recommandée : elle contribuerait à améliorer les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement.

- Le développement des compétences interculturelles pourrait être réalisé aussi bien dans les contextes d'apprentissage formel que dans les contextes d'apprentissage informel et non formel.
- Une approche multidimensionnelle holistique centrée sur l'apprentissage fournit les mots-clés pour développer la compétence interculturelle : l'apprentissage basé sur les compétences, l'apprentissage substantiel, l'apprentissage coopératif et entre pairs, l'apprentissage basé sur les problèmes, l'apprentissage empirique, l'apprentissage transformatif, l'apprentissage adaptatif et l'apprentissage basé sur la réflexion.
- Le choix d'une méthode ou d'un moyen pour le développement des compétences interculturelles peut être une décision de l'élève, sur la base de ses objectifs et de ses compétences.
- Utiliser au mieux des méthodes et différents moyens plutôt que de se résigner à utiliser une seule méthode et/ou décider que certaines méthodes valent mieux que d'autres.
- Les enseignants doivent jouer un rôle actif dans la transformation des institutions didactiques et des expériences didactiques de leurs élèves.
- Les élèves doivent participer activement aux activités d'enseignement et mener à bien l'apprentissage actif de façon autonome.
- La formation de nouveaux comportements est un processus graduel et lent : la connaissance des particularités de ce processus serait un avantage.
- Un équilibre entre soi-même et les autres est nécessaire : si l'équilibre penche en faveur de soi, on risque l'ethnocentrisme, tandis que s'il penche en faveur des autres, on risque de perdre sa propre identité culturelle.
- Il est en outre nécessaire de se concentrer sur les élèves, en tenant compte de leurs caractéristiques personnelles. Certains élèves ont plus de facilités à apprendre à partir de l'expérience, d'autres à partir de l'observation. Les élèves ont des préférences dans les modes d'apprentissage. Ces préférences pourraient être déterminées par le bagage culturel des élèves. Lorsqu'ils développent la compétence interculturelle, les éducateurs doivent utiliser une stratégie pédagogique efficace qui correspond à divers modes d'apprentissage.

3 Voir les modèles en pyramide et le processus de la compétence interculturelle (Deardorf, 2006 ; 2009 ; 2011) et le modèle de développement de la sensibilité interculturelle (Bennett, 1993 ; 2013). Certaines théories, telles que la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), la théorie de la consolidation de l'apprentissage (Müller & Pilzacker, 1900 ; Hebb, 1949 ; McGaugh, 2000 ; Lieberman, 2012) ou les approches d'apprentissage, comme l'apprentissage basé sur les problèmes (Barrows & Tamblyn, 1980, Barrows, 1996), l'apprentissage réfléchi (Dewey, 1933 ; Schön, 1983 ; Moon, 2004), l'apprentissage centré sur l'élève (Brandes & Ginis, 1986 ; Attard et al., 2010) ou l'apprentissage actif (Bonwell & Eison, 1991 ; Prince, 2004 ; Felder & Brent, 2009), peuvent s'appliquer efficacement au moment où la compétence interculturelle se développe.

PHASE CINQ

Surveiller et assister la personnalisation des expériences d'apprentissage de chaque élève (en les secondant dans le développement de leur talent)

1. La méthodologie META favorise l'apprentissage personnalisé

L'apprentissage personnalisé⁴ commence avec l'élève et signifie que l'élève mène son propre apprentissage. Pour transformer une classe en un milieu d'apprentissage personnalisé, il est nécessaire d'anticiper, de planifier et d'inclure la voix des élèves et leurs choix. La voix des élèves a du mal à se faire entendre dans une classe traditionnelle où l'enseignant fournit des instructions directes et où le programme d'études est prévu, adapté ou conçu pour l'enseignant. Un milieu d'apprentissage personnalisé apparaît quand les expériences d'apprentissage des élèves (ce qu'ils apprennent et comment, quand et où ils l'apprennent) sont adaptées à leurs exigences de développement, à leurs compétences et à leurs intérêts individuels. Même si le où, le comment et le quand de l'apprentissage peuvent varier selon les besoins des élèves, ces derniers développent de profonds liens les uns avec les autres, avec leurs enseignants et/ou avec d'autres adultes. Par conséquent, l'art, avec ses qualités culturelles, structurelles et spécifiques, constitue le moyen générateur pour créer et développer un milieu d'apprentissage personnalisé.

Les élèves, en utilisant l'art, choisissent la façon d'apprendre quelque chose et, éventuellement, choisissent aussi le sujet d'apprentissage. Cette manière de procéder favorise entre les élèves l'interaction sociale qui est essentielle pour le développement de la cognition (Vygotsky, 1962). La dimension communautaire de l'apprentissage contribue à la formation de la connaissance. Selon le constructivisme, toute la connaissance se construit sur des connaissances antérieures et aucune forme de connaissance n'est indépendante du sens qu'un élève ou une communauté d'élèves lui attribue. Les élèves qui ont la possibilité de choisir assument davantage de risques et font face à des défis bien plus compliqués que ceux que les programmes d'études standards pourraient suggérer. Les élèves qui croient en leur travail se sentent motivés et impliqués. La théorie de l'apprentissage social et de l'efficacité personnelle de Bandura (1982) par exemple, souligne que la perception de soi influence ses propres choix, ses efforts et sa persévérance.

4 L'idée d'apprentissage personnalisé s'inspire de la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner. Au lieu d'étiqueter les enfants sur la base de leur quotient intellectuel, la théorie de l'intelligence multiple de Gardner reconnaît que les élèves ont des profils d'intelligence qui consistent en des points de forces et des points de faiblesses de nature linguistique, logico-mathématique, musicale, spatiale, kinesthésique, naturaliste, interpersonnelle, intrapersonnelle et existentielle. Bien qu'elle soit souvent confondue avec l'exigence des enseignants d'adapter l'apprentissage au profil unique de chaque élève, la théorie de l'intelligence multiple met l'accent sur le besoin de créer des expériences d'apprentissage multiples qui puissent être accessibles à différents profils d'intelligence. Si la notion de personnalisation de l'éducation sur la base des besoins des élèves a été essentielle dans différents modèles didactiques au cours du siècle dernier, le mot « personnalisation » a été inventé par Victor García Hoz au cours des années 70.

Les émotions, en outre, stimulent la conscience de son propre corps, la créativité et un sens de soi. Les émotions stimulent l'attention, créent un sens et ont leurs propres parcours de mémoire. De nombreuses facultés mentales participent au processus artistique, notamment les émotions et les facultés décisionnelles. Les artistes utilisent fréquemment leurs sentiments pour comprendre quelle sera la phase successive de leur travail. Les émotions peuvent contribuer à influencer les décisions basées sur la qualité et sur les valeurs et à remettre en mémoire les souvenirs. Les systèmes de l'émotion et de la cognition sont virtuellement inséparables.

Dans le cadre d'une classe où l'on a choisi d'utiliser l'art, les élèves, les enseignants et les ressources interagissent selon les différents modes d'enseignement et d'apprentissage. Les différents modes didactiques comprennent :

- **les rôles de l'enseignant.** Il existe de nombreuses formes d'enseignement : directes et indirectes (à travers des images et des références), des démonstrations pratiques et des discussions pour des groupes entiers d'élèves, de petits groupes d'élèves qui choisissent d'accomplir des recherches sur un certain sujet et des interactions individuelles entre l'enseignant et l'élève. Ceci est possible, car l'on encourage ainsi l'indépendance des élèves. Le rôle de l'enseignant comprend aussi la capacité de démontrer, d'être un exemple, de simplifier l'apprentissage, d'assister, de fournir des contenus et de les modifier sur base d'observations faites en classe.
- **la divergence cognitive des élèves.** Pour interpréter la nature des objets ou des événements, il faut être capable de représenter différentes images, sans toutefois se limiter à les copier ou à les imiter. Comment représenter des phénomènes de façon à en transmettre les caractéristiques essentielles ? C'est l'aspect le plus difficile. Parmi les exemples des compétences requises pour atteindre cet objectif, citons les capacités à utiliser les principes de la perspective linéaire ou atmosphérique pour créer l'illusion des aspects variables des dimensions, du volume et de l'espace, dessiner ou peindre des « gestes » pour transmettre un sens de mouvement ou d'action et de manipuler, presser et écraser l'argile pour donner une forme à des surfaces concaves ou convexes. Les compétences interprétatives entrent toujours en jeu, car on ne sait pas exactement comment produire ou reproduire les objets et les événements qui stimulent l'expression. Quand on observe un tableau ou une sculpture d'un homme ou d'une femme, nous n'avons pas la même réaction que celle que nous aurions devant une personne réelle ; cette personne, en effet, n'est pas présente. Il s'agit toujours de la représentation et de l'interprétation d'une personne faite par l'artiste, un « signe » pour l'objet, à savoir des formes et des couleurs qui ajoutent quelque chose à une image qui représente un nez ou une main.
- **la production artistique.** L'éducation artistique contribue au développement d'un aspect très important de l'alphabétisation, car elle permet d'alimenter la capacité d'utiliser un langage non verbal d'expression et de communication. C'est un langage qui fait partie de la vie contemporaine, et bien que type de langage soit utilisé à des fins de manipulation, trop peu de personnes ont la possibilité

de l'utiliser ou d'y répondre de manière critique. L'acquisition de compétences ayant trait à la production artistique devrait contribuer largement à corriger cette iniquité.

- **les ressources artistiques.** Les ressources du monde de l'art sont à la disposition des élèves qui peuvent trouver un lien avec leur travail dans les reproductions, les livres, les sites web et dans le matériel multimédia. Un programme d'études en évolution, à système ouvert, favorise un processus d'apprentissage naturel. Quand les élèves doivent faire face à des normes d'apprentissage élevées et à de grandes responsabilités, ils peuvent utiliser l'art pour traiter ce qu'ils voient, ce qu'ils connaissent et ce qu'ils apprennent. En préparant la salle comme s'il s'agissait d'un atelier et en organisant l'espace de manière efficace, les enseignants donnent vie à un milieu qui permet aux élèves de créer un objet d'art intéressant qui exprime leur individualité. À l'instar des artistes exploitant le côté ludique, l'imprévisibilité et les impulsions pour créer un sens personnel, une classe basée sur la méthode META tire profit de ces caractéristiques et aide les élèves à exploiter des idées artistiques pour apprendre. En résultent l'investissement actif des élèves, l'enthousiasme des enseignants et des images expressives.

Sur base du concept de l'éducation à travers l'art, pour que les élèves apprennent avec et à travers l'art, les enseignants, les éducateurs et les médiateurs ont à leur disposition une série de stratégies de partage des informations et peuvent jouer différents rôles, parmi lesquels ceux d'enseignants, d'instructeurs, de mentors, d'observateurs, de coach, etc.

Dans le rôle d'observateur, l'enseignant peut contrôler le comportement des élèves, détecter les problèmes, programmer de futures démonstrations pratiques et mettre en évidence les découvertes extraordinaires qui apparaissent au cours d'une journée de classe. L'enseignant observateur, sans devoir assumer la microgestion de la classe, peut faciliter les événements dans l'atelier artistique. En observant les progrès des élèves, l'enseignant peut également programmer des contenus appropriés pour le futur. Dans ce modèle, un rôle fondamental pour l'enseignant est celui de coach, en vue d'encourager le travail indépendant de chaque élève. L'enseignement entre pairs et l'apprentissage collaboratif doivent se dérouler naturellement et doivent être organisés par les élèves. Les élèves qui, au fil du temps, travaillent avec un certain instrument ou à l'aide d'une méthode particulière, acquièrent des compétences qu'ils peuvent partager avec leurs camarades de classe, et devenir ainsi des experts au sein de la communauté d'élèves. En outre, le travail holistique des élèves permet aux intelligences multiples des élèves de s'exprimer.

Le travail d'évaluation doit être constant et continu et les élèves doivent fournir les preuves de leur apprentissage dans leurs activités quotidiennes. Les évaluations multiples et formatives fournissent des informations sur l'enseignement et aident à déterminer le matériel et les instructions à utiliser, qui se rapprochent le plus possible des exigences des élèves. Les élèves sont constamment impliqués dans des activités d'évaluation et reçoivent un feedback clair et ponctuel relatif à leurs progrès. Les rubriques d'évaluation, déterminées par les élèves et les enseignants, reprennent les critères pour le travail au cours de l'année. Les critères doivent être

généralisés pour convenir à tous les centres didactiques et pour soutenir tous les niveaux d'aptitude.

- Les rubriques d'évaluation deviennent des normes qui servent à évaluer les performances globales dans la classe et constituent une base pour la réussite des élèves.
- Les sondages, questionnaires et discussions de groupe peuvent contribuer à vérifier les connaissances des élèves dans différents domaines d'intérêts.
- Un des rôles importants de l'enseignant consiste à aider les élèves à reconnaître leur propre « zone proximale de développement », autrement dit, la zone dans laquelle se trouvent leurs connaissances et celle plus avancée où ils peuvent l'atteindre (Vygotsky, 1978). Les élèves ont souvent la possibilité d'évaluer leurs propres progrès de façon autonome et variée.
- Les enseignants apprennent aux élèves à s'autoévaluer par l'introduction et la présentation de modèles de différents moyens d'évaluation, comme les registres, les déclarations de l'artiste, le partage de sessions et les présentations.
- Les élèves utilisent les informations acquises dans le cadre de l'autoévaluation pour construire leur confiance en soi et mesurer leurs progrès. Les enseignants utilisent les informations de l'évaluation individuelle pour réorienter les instructions personnalisées et de groupe et pour développer de nouveaux programmes d'études.
- L'évaluation est souvent le résultat d'un travail de collaboration entre les élèves et/ou entre un ou plusieurs élèves et l'enseignant. Une évaluation collaborative peut se dérouler sous forme d'enseignement entre pairs, de partage du travail, d'expositions individuelles ou de groupe, de discussions et de conférences avec l'enseignant.
- Les enseignants créent des méthodes gérables pour documenter les progrès des élèves, en utilisant des listes de contrôle, des remarques et des dialogues, des registres et autres matériels d'évaluation individuelle.
- Les évaluations écrites sont effectuées au cours d'une certaine période de temps ; ces évaluations informent sur les seuils de compréhension et les capacités d'un élève. Au-delà des compétences, il est nécessaire de reconnaître également les habitudes de travail d'un élève, en ce compris la capacité de gestion du temps, la persévérance à l'étude, la capacité de prendre des risques et la concentration.
- Les enseignants doivent préconiser des pratiques d'évaluation justes dans leur école ou dans leur académie, afin que les progrès d'un élève puissent être articulés par rapport aux normes préétablies du programme d'art et ne soient pas réduits à de simples notes.

Dans un contexte constructiviste, dans le cadre de la méthodologie META, l'évaluation est continue et constante. Les élèves présentent les preuves de leurs connaissances dans leur travail quotidien (l'évaluation des réalisations d'un objectif par les élèves est collaborative : l'élève évalue de façon autonome, avec ses camarades ou avec l'enseignant). Les évaluations formatives fréquentes contribuent notamment à accroître la capacité d'apprentissage des élèves dont les résultats sont peu satisfaisants. L'autoévaluation est fondamentale pour accroître la confiance en soi

des élèves et, à terme, pour leur permettre d'obtenir de bons résultats. Pour que les élèves assument un rôle actif dans leur processus d'apprentissage, ils doivent prendre conscience de leur statut. Un rôle essentiel de l'enseignant est d'apprendre aux étudiants les modalités de l'autoévaluation. Aider les élèves à identifier leurs capacités actuelles, à clarifier les objectifs et à détecter les stratégies fait partie des responsabilités de l'enseignant, et la « connaissance de soi » doit être considérée comme un des six composants essentiels de la compréhension. Le fait de connaître le moment où il faut fournir un feedback est essentiel dans une classe dont l'approche est basée sur les choix.

De nombreux chercheurs recommandent aux enseignants de préconiser des systèmes plus représentatifs pour refléter les résultats des élèves et communiquer une série de connaissances des élèves. Les élèves doivent être évalués selon des normes préétablies ; ils ne doivent jamais être évalués l'un par rapport à l'autre. Une évaluation objective de la connaissance comporte un effet négatif ; les évaluations doivent être menées avec différents outils d'évaluation et différentes informations, pas seulement sur base de notes. À cet effet, un changement de l'opinion publique est nécessaire en ce qui concerne les pratiques d'évaluation, dans le but d'inclure des résumés d'évaluations formatives et de créer un climat propice à la réussite dans l'apprentissage.

2. La méthodologie META favorise l'affirmation du talent

Tous les enfants sont talentueux. Le talent n'est pas un don. L'art est un instrument puissant et générateur pour développer les processus d'apprentissage ; l'art stimule la soif d'apprendre, guide et permet la personnalisation des résultats d'apprentissage.

Étonnamment, il n'existe que peu de recherches publiées sur des problèmes corrélés au développement du talent global et peu de littérature capable de définir les objectifs de la formation des talents et d'en délimiter le concept (Cohn et al. 2005 ; Younger and Cleemann, 2010 ; Garavan et al. 2009 ; Cook, 2010). Toutefois, on admet que le développement du talent à travers l'art représente une composante importante dans la formation des talents en général (Margiotta 2018). Cela veut dire qu'afin de comprendre l'objectif du développement du talent à travers l'art, il faut poser les questions suivantes : Toutefois, on admet que le développement du talent à travers l'art représente une composante importante dans la formation des talents en général (Margiotta 2018). Nous suggérons qu'afin de comprendre l'objectif du développement du talent à travers l'art, il faut poser les questions suivantes : *Comment définit-on le talent sur base des objectifs prévus par le projet META ? Le développement du talent se concentre-t-il sur les compétences techniques, sur les compétences générales ou sur les deux ? Quelles exigences d'apprentissage représentent l'objectif primaire du développement du talent ? S'agit-il de besoins organisationnels, individuels ou d'une combinaison des deux ? Le développement du talent se produit-il normalement ou à un rythme accéléré ? Quels sont les modèles et les processus intégrés qui contribuent à l'architecture du développement du talent dans le cadre de l'évolution de chaque personne ?*

Les réponses à ces questions devraient contribuer à apporter une certaine cohérence, non seulement à la définition des objectifs de l'action didactique et formative de l'enseignant, mais également à l'organisation de l'enseignement. Ce qui suit est une définition du concept de développement du talent : *Le développement du talent vise la planification, le choix et l'implémentation de stratégies de développement pour tout le groupe de compétences, de manière à s'assurer que l'élève est en mesure de décrypter, personnaliser et amplifier les objectifs stratégiques de sa vie.*

Actuellement, notre base de connaissances relative le développement du talent est faible. Toutefois, des preuves montrent que les organisations sont en train de créer des processus uniques de développement du talent. Il est également clair que de nombreuses définitions ou descriptions ayant trait au développement du talent se concentrent sur des modèles exclusifs et mettent l'accent sur le développement des qualités de leadership. La littérature sur le talent laisse entendre qu'au niveau individuel, le talent est quelque chose d'exemplaire que certaines personnes possèdent. On retrouve une notion similaire dans la proposition de Ready et al. (2010). Les auteurs énoncent comme suit les caractéristiques des personnes dotées d'un haut potentiel : il s'agit de personnes en mesure de maîtriser rapidement de nouveaux types de compétences et de reconnaître une vision systémique et une confrontation systématique de manière innovante. Ce sont des personnes qui atteignent l'excellence, sont capables de se concentrer sans relâche sur l'apprentissage, font preuve d'esprit d'initiative et d'une capacité d'évaluer les risques avec prudence.

Mais est-il possible de considérer le talent comme quelque chose se référant uniquement à un groupe limité de membres de la société, qui possèdent des compétences uniques de gestion et de leadership ? Le paradigme cognitif et intégré et la théorie de la modifiabilité cognitive structurelle (Cf. Reuven Feuerstein et son école) réfutent fortement cette affirmation. Iles et al. (2010) ont souligné l'absence de consensus sur le concept de talent, qui pourrait relever d'un processus de développement de talent.

Sur la base de leur problématisation, il existe quatre situations possibles pour les expériences d'apprentissage prévues par le projet META :

1. Une approche inclusive qui vise le développement de chaque élève en tant que potentiel agent pensant ;
2. Une approche inclusive qui met sur l'accent sur le développement des capacités dans la société globale ;
3. Une approche exclusive qui met l'accent sur le développement des personnes appartenant à une certaine élite
4. Une approche exclusive qui se concentre sur des positions et des rôles essentiels et développe des talents en mesure de remplir ces rôles.

Les constatations empiriques suggèrent un mélange d'approches dans les organisations et dans les écoles. Toutefois, toujours plus d'éléments probants indiquent

qu'une personne dotée de talent à haut potentiel doit maîtriser parfaitement les relations humaines, sociales et professionnelles dans différents contextes professionnels (Dierdorff & Morgeson, 2007). Par conséquent, les lignes directrices nationales et internationales sur les politiques en matière d'éducation prêtent une attention croissante aux compétences transversales et aux compétences relationnelles. Mais est-ce suffisant? Contrairement aux compétences artistiques ou esthétiques, les enjeux liés au développement qu'offrent les compétences transversales sont plus significatifs. Les compétences transversales tendent, en effet, à avoir une nature holistique, à se superposer et à s'entremêler et elles sont intrinsèquement reliées au type de personne que l'on est; elles sont corrélées de manière évidente à des problèmes tels que le manque de confiance en soi chez l'élève.

En vue de développer d'importantes transformations de la vie personnelle et des pratiques organisationnelles, il est nécessaire de créer de nouvelles formes d'activités qui ne sont pas encore présentes, mais que l'on apprend juste au moment de leur création. Il n'y a pas d'enseignants ou de formateurs compétents pour cela; les théories sur les normes en matière d'apprentissage ont peu à offrir à une personne qui souhaite comprendre ces processus. La théorie sur l'apprentissage de Gregory Bateson (1972) est l'une des rares approches utiles pour faire face à cet enjeu. Bateson distingue trois niveaux d'apprentissage.

L'apprentissage I fait allusion au conditionnement, à l'acquisition des réponses estimées correctes dans un certain contexte (par exemple, apprendre les bonnes réponses en classe). Bateson met en évidence le fait que l'apprentissage II va de pair avec l'apprentissage I : les personnes acquièrent en effet les règles et les modèles de comportement enracinés, typiques au contexte. Par conséquent, en classe, les élèves apprennent le « programme sous-jacent », de ce que signifie être un élève : de quelle façon contenter les enseignants, comment réussir ses examens, comment appartenir à des groupes, etc.

Parfois, le contexte est saturé de demandes contradictoires : l'apprentissage II crée un double lien. Ces pressions peuvent mener à l'apprentissage III, dans lequel une personne ou un groupe de personnes commencent à remettre totalement en question le sens et la signification du contexte et commencent à construire un contexte alternatif plus vaste.

L'apprentissage III est avant tout un effort collectif : la conceptualisation de l'apprentissage III par Bateson était une proposition provocatrice, non pas une théorie élaborée. La théorie de l'apprentissage expansif développe l'idée de Bateson dans un cadre systématique en approfondissant ou réélabrant les apports de l'école soviétique vygotskienne. L'apprentissage III est considéré comme une série d'activités d'apprentissage, doté de ses propres actions et de ses instruments typiques. L'objectif de l'activité d'apprentissage expansif est tout le système d'activités dans lequel les élèves sont impliqués. Les activités d'apprentissage expansif à travers l'art créent de nouveaux modèles culturels d'activités. L'apprentissage expansif à travers l'art crée de nouvelles formes d'activité professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Attard A., Di Iorio E., Geven K., Santa R. (2010). Student centered learning: An insight into theory and practice. Bucharest: Education International.
- Bednarz F. (2010). Building up intercultural competences: challenges and learning processes. In: Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 29-52.
- Bednarz F., Leoni A. (2010). Reflective strategies and tools, between individual and social dimension. Diaries, debriefing sessions, tutoring. In: Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 210-236.
- Bennett M. (2004). Becoming interculturally competent. In: Toward multiculturalism: A reader in multicultural education (ed. J. Wurzel). Newton : Intercultural Resources. P. 62-77.
- Bennett M. (2013). Basic concepts of intercultural communication : Paradigms, principles, and Practices. USA : Intercultural Press.
- Berry J., Poortinga Y., Segall M., Dasen P. (2006). Cross-cultural psychology. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bjerregaard T., Lauring J., Klitmoller A. (2009). A critical analysis of intercultural communication research in cross-cultural management. Introducing newer developments in anthropology. Critical Perspectives on International Business, 5 (3), 207-228.
- Cabezudo A., Christidis Ch., Carvalho da Silva M., Demetriadou-Saltet V., Halbartschlager F., Mihai G.-P. (2010). Global education guidelines : A handbook for educators to understand and implement global education. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Campbell N. (2012). Promoting intercultural contact on campus : A project to connect and engage international and host students. Journal of Studies in Intercultural Education, 16(3), 205-227.
- Council of Europe charter on education for democratic citizenship and human rights education, Recommendation CM/Rec (2010)7 and Explanatory Memorandum. (2010). Strasbourg : Council of Europe Publishing.
- Cushner K., Mahon J. (2009). Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints. In: The SAGE handbook of intercultural competence (ed. D. Deardorff). Thousand Oaks: Sage. P. 304-320.
- Deardorff D. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization at institutions of higher education in the United States. Journal of Studies in International Education, 10, 241-266.
- Deardorff D. (2008). Intercultural competence: A definition, model and implications for education abroad. In: Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education (ed. V. Savicki). Sterling : Stylus. P. 32-52.
- Deardorff D. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In: The SAGE handbook of intercultural competence (ed. D. Deardorff). Thousand Oaks: Sage. P. 477-491.
- Deardorff D. (2011). Promoting understanding and development of intercultural dialog and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence. Paris : UNESCO.
- Deardorff D., Jones E. (2012). Intercultural competence. In The SAGE Handbook of intercultural higher education (eds. D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, T. Adams). Thousand Oaks: Sage.
- Dewey J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston : D. C. Heath and Company.
- Del Gobbo, G., Viera Pizzi, M.C., de Amorim, R. M. (2016). Provérbios populares no currículo

lo: promoção da cultura da paz no oeste da África. *Revista EDaPECI*, 16(3), 544-559

G. Del Gobbo (2015). L'apprentissage comme co-construction de sens : réflexion pour la valorisation éducative des patrimoines locaux. In: M.E. Giusti (cur). *Incontro. Interventions transfrontalières partagées de recherche sur l'oralité* (p. 38-63) Firenze : SEID Editori

Del Gobbo, G., Vieira Pizzi, M.C. (2015). Educação intercultural e cidadania na escola italiana: uma experiência na Toscana. João Pessoa. *Políticas de Currículo e Formação: desafios contemporâneos*. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). vol. 1.

Del Gobbo, G. (2014). Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile: lo sguardo pedagogico per riconoscere il valore dei saperi altri. In: C. Coggi, P. Ricchiardi (cur.). *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale* (p. 27-46). Lecce : Pensa Multimedia.

Del Gobbo, G. (2013). O Museu como espaço de valorização educativa do patrimônio cultural para o desenvolvimento local. In: E. J. F. Nunes, A. Dias Nascimento A. P. Orefice (cur.). *Educação, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Local Sustentável* (p. 87-109). Salvador de Bahia : EDUNEB - Editora do Universidade do Estado do Bahia.

Del Gobbo, G. (2013). Novos olhares para novos pertencimentos: museus e competências transculturais. *Debates em Educação*, 5(9)

Del Gobbo, G., Frati, M. (cur.). (2009). *La scuola transculturale nel sistema locale di accoglienza. Politiche, percorsi e strumenti educativi in Mugello*. Firenze: CD&V

Dicson M., Castano N., Magomaeva A., Den Hartog D. (2012). Conceptualizing leadership across cultures. *Journal of World Business*, 47, 483-492. 47

Fantini A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In: *The SAGE handbook of intercultural competence* (ed. D. Deardorff). Thousand Oaks: Sage. P. 456-476.

Görgöz R., Claeys T., Hoozee J. (2010). Confronting interculturality using city exploration. In: *Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care* (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 133-145.

Görgöz R., Claeys T., Hoozee J. (2010). Confronting interculturality using city exploration. In: *Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care* (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 133-145.

Intercultural competences: Conceptual and operational framework. (2013). Paris : UNESCO.

Johnson J., Lenartowicz T., Apud S. (2006). Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37, 525-543.

Leung K., Cheng G. (2014). Intercultural interaction in the work context: A cultural tuning perspective. In: *Individual adaptability to changes at work: New directions in research* (ed. D. Chan). New York: Routledge. P. 211-253. Leuven: Acco. P. 181-193.

Görgöz R., Van der Meersch E. (2010). Approving skills for caregivers: (Inter)cultural awareness. In: *Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care* (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 161-180.

Hoskins B., Sallah M. (2011). Developing intercultural competence in Europe: The challenges. *Language and Intercultural Communication*, 11 (2), 113-125.

Lieberman D. (2012). *Human learning and memory*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lustig M., Koester J. (2013). *Intercultural competence: Interpersonal communication across*

cultures. New York: Pearson.

Moon J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London : RoutledgeFalmer.

Margiotta U. (2017) ,Teachers, Curriculum and Evaluation in systemic Reform. A global Challenge, in Silvana Calaprice & Antonella Nuzzaci,(eds)(2017)The Importance of Listening to Children and Adolescents: Making Participation Integral to Education, UNICEF, Paris.

Margiotta U., (2016), Embodied Cognition and Cognitive Modifiability: A New Deal for Education in the XXI Century in Filippo Gomez Paloma, Dario Ianes and Domenico Tafuri (eds.) Embodied Cognition: Theories and Applications in Education, Science. New York, Chapter 3

Margiotta U., Pastena N., (2016) Embodied Cognition and Capability Approach in Education , in Filippo Gomez Paloma, Dario Ianes and Domenico Tafuri (eds.)Embodied Cognition: Theories and Applications in Education, Science. New York, Chapter 4

Margiotta U. (2014), Shaping the vision. Intergenerational Learning and Education In: MARGIOTTA U., RAFFAGHELLI J. E. (a cura di) (2014). TRANSFORMING THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP: steps for the Lifelong learning Society *European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico XII(2), pp. 23-48. Lecce : Pensa MultiMedia. ISSN 1973-4778 (print) ISSN 2279-7505 (on line).

Margiotta U. (2011) *The Grounded Theory of Teaching*, Pensa , Lecce, pp. 192. ISBN : 978-88-8232-835-1

Margiotta U., (2018) *La formazione dei talenti*, Franco Angeli, Milano 2018.

Mier N., Ory M., Toobert D., Lee Smith M., CPP, Osuna D., McKay J., Villarreal E., BA (2010) *A Qualitative Case Study Examining Intervention Tailoring for Minorities*, *American Journal of Health Behavior*, Volume 34, Number 6, 822-832.

Onorati M. G. (2010). The media in intercultural education: From social reproducers of racist prejudices to educational tools to contrast xenophobia. In: *Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care* (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 146-159.

Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. (2007). Luxembourg : Office for Official publications of the European Communities.

Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (Official Journal L 394 of 30.12.2006).

Rimpioja P., Salmenkangas M. (2010). Case studies and interdisciplinary teams in solving intercultural challenges. In: *Building intercultural competences: A handbook for professionals in education, social work and health care* (eds. M. Onorati, F. Bednarz). Leuven: Acco. P. 195-207.

Root E., Ngampornchai A. (2013). „I came back as a new human being“: Student descriptions of intercultural competence acquired through education abroad experiences. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 513-532.

Schön D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York : Basic Books.

Spitzberg B., Changnon G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In: *The SAGE handbook of intercultural competence* (ed. D. Deardorff). Thousand Oaks: Sage. P. 2-52.

Tudorache P. (2012). Consideration on intercultural competence training methodology. *Revista Academiei Fortelor Terestre*, 17(2), 150-153.

White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity. (2008). Strasbourg : Council of Europe Publishing.

Yang B., Wang Y., Wang Drewry A. (2009). Does it matter where to conduct training? Accounting for cultural factors.