

Dynamiques interculturelles des Grandes Écoles

L'apport des nouveaux langages pour l'enseignement

Travaux et bilan 2008/2009 du groupe de travail « Interculturel »
de la commission Formation - Langues de la Conférence des Grandes Écoles

édités par

Alison Gourvès-Hayward, Christophe Morace et Jörg Eschenauer

CONFÉRENCE DES GRANDES ÉCOLES



École des Ponts
ParisTech



U P L E G E S S

Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles



*« Seule une interrogation globale et multidimensionnelle,
seule une pensée questionnante
peuvent capter ce qui est et ce qui se fait,
tout en ouvrant sur l'avenir. »*

Kostas Axelos

S o m m a i r e

Préface et remerciements

Les Grandes Écoles face à l'enjeu interculturel : un défi pour l'enseignement page 3
par Jörg Eschenauer

1. Interventions des membres du groupe de travail

1.1 - *La dimension interculturelle en cours de langues : précurseurs et positionnement européen actuel* page 6
par Alison Gourvès-Hayward

1.2 - *L'enjeu de l'interculturel et des compétences interculturelles* page 20
État des lieux de la recherche en Allemagne
par Jörg Eschenauer

1.3 - *La perception française de l'interculturel dans l'éducation* page 32
par Claude Le Flohic

1.4 - *I-bunka-kan : L'interculturel vu du Japon* page 37
par Nozomi Takahashi

1.5 - *Comment développer les compétences interculturelles par l'apprentissage* page 44
expérientiel ? Applications et implications de la théorie de Jacques Demorgon
par Christophe Morace

2. Documents

2.1 - Extrait de *L'Éducation interculturelle* (P.U.F. 1999) page 61
par Martine Abdallah -Pretceille

2.2 - Interview de **Michel Sauquet**, auteur du livre *L'intelligence de l'autre – Prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun* (2007) avec la collaboration de Martin Vielajus page 63
par Catherine Fournier-Montgieux pour nextmodernity.com

2.3 - **LOLIPOP** : *vers une plus grande autonomie dans l'apprentissage* page 67
des langues (2008)
par Alison Gourvès-Hayward, Juliette Péchenart et Vanessa Simpson

2.4 - *L'interculturel comme enjeu institutionnel des Grandes Écoles françaises - Bilan du groupe de travail « Interculturel » de la Commission Formation – Langues de la CGE (2008)* page 80
par Alison Gourvès-Hayward, Christophe Morace et Jörg Eschenauer

3. Bibliographie page 85

4. Membres du groupe de travail et (co-)auteurs des articles page 87

Préface et remerciements

Les Grandes Ecoles face à l'enjeu interculturel : un défi incontournable pour l'enseignement

« Don Alejandro conçut le projet de créer un Congrès du Monde qui représenterait tous les hommes de toutes les nations (...). Twirl fit observer que jeter les bases d'une assemblée qui représentât tous les hommes revenait à vouloir déterminer le nombre exact des archétypes platoniciens (...). Il fit remarquer que, sans aller plus loin, Don Alejandro Glencoe pouvait représenter non seulement les propriétaires mais encore les Uruguayens, et pourquoi pas les grands précurseurs, ou les hommes à barbe rousse, et tous ceux qui s'asseyent dans un fauteuil. Nora Erffjord était Norvégienne. Représenterait-elle les secrétaires, les Norvégiennes ou simplement toutes les jolies femmes ? Suffirait-il d'un ingénieur pour représenter tous les ingénieurs, y compris ceux de Nouvelle-Zélande ? »

J.L. Borges : Le livre de sable

Les travaux rassemblés dans cet ouvrage sont le résultat d'un questionnement de fond d'un groupe d'enseignants face aux évolutions et transformations de nos sociétés et de nos institutions. Ces changements liés à l'internationalisation des formations universitaires ont créé en très peu de temps un contexte radicalement nouveau pour l'enseignement. Le groupe de travail 'Interculturel' de la commission « Formation – Langues » de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE), composé d'enseignants de langue et de management, s'est fixé comme objectif d'entamer une réflexion sur le phénomène de l'interculturel en prenant en compte les nouvelles conditions du métier de l'enseignant : Nos campus accueillent aujourd'hui entre 15 et 40% d'étudiants étrangers. Les étudiants français sont quasiment obligés d'être mobiles et un nombre grandissant des futurs ingénieurs et managers accepte volontiers ce défi en passant entre deux et 12 mois de leurs études dans un autre pays. Cette mobilité estudiantine et la rencontre permanente des identités multiples sur les campus de plus en plus multiculturels de nos écoles représentent un défi incontournable pour un enseignement qui se veut ouvert sur le monde qui nous entoure et qui nous attend.

Le groupe de travail pense qu'il est plus judicieux de prendre du recul et de ne pas chercher « recettes pédagogiques préfabriquées » face à ces nouvelles réalités toujours plus complexes. Dans une telle situation de changement rapide et profond, l'interculturel comme enjeu de nos sociétés n'est pas à l'abri d'être instrumentalisé en tant que phénomène de mode. Souvent mal utilisé, le terme se banalise et remplace tout simplement le mot 'international'. De plus, on peut constater avec Benjamin Boulay, que « *la montée en puissance du débat sur l'interculturel ne doit pas faire illusion : les recherches sur l'interculturel s'imposent difficilement en France* »¹. Pourtant, on ne peut plus nier le fait que les mentalités et les identités évoluent. Il est par exemple symptomatique que des auteurs comme Edouard Glissant² et Mona Ozouf³ s'interrogent aujourd'hui de façon radicale sur la pensée habituelle de la culture politique française concernant le rapport entre l'universel et le particulier.

¹ Boulay, Benjamin : *L'interculturel en France. Orientation des débats et des travaux (2000-2007)*. IN : Hommes & migrations, Hors série Novembre 2008 : L'interculturalité en débat, page 64

² Glissant, Edouard : *Philosophie de la relation – Poésie en étendue* (Gallimard) 2009

³ Ozouf, Mona : *Composition française – Retour sur une enfance bretonne* (Gallimard) 2009

Nos expériences le prouvent au quotidien: la communication interculturelle se révèle être un terrain difficile et incertain, à tel point que Geert Hofstede, figure incontournable dans l'histoire des recherches sur l'interculturel, constate aujourd'hui sur la première page de son site : « *Culture is more often a source of conflict than of synergy. Cultural differences are a nuisance at best and often a disaster.* » Les experts estiment que le taux d'échec dans les coopérations économiques, lié à l'incompétence interculturelle des acteurs, se situent autour de 70%.

A partir d'un tel constat de désillusion, les enseignants doivent se protéger contre toute sorte de pédagogie volontariste naïve. Il n'existe par exemple aucun automatisme qui transformerait les enseignants de langue en experts avisés de l'interculturel seulement parce que ils sont bilingues ou plurilingues. Le rapport entre langues et compétences interculturelles est bien plus compliqué que les optimistes parmi les enseignants de langue veulent nous faire croire. Il faut toujours rappeler dans ce contexte qu'Eichmann savait bien parler l'hébreu. Le rôle que peuvent jouer les langues dans et pour la formation interculturelle est certainement central mais le lien entre les deux est complexe et ne connaît pas de causalité simple.

C'est la raison pour laquelle le groupe de travail a tenté d'appliquer l'article 1 de la déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'UNESCO (Paris, novembre 2001) à sa propre démarche: « *Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant.* » Les interventions des membres du groupe, regroupées dans la première partie de cet ouvrage, avaient comme objectif de présenter des débats et des approches reflétant les différentes manières de s'y prendre pour aborder l'enjeu de l'interculturalité dans les pays d'origine des intervenants: les Etats-Unis par Susan Asch, le Japon par Nozomi Takahashi, la France par Claude Le Flohic et l'Allemagne par Jörg Eschenauer. Deux autres communications complètent ces travaux, l'une étant consacrée à un bilan des débats sur l'interculturel dans le cadre européen (Alison Gourvès-Hayward), l'autre à la présentation de la théorie très féconde de Jacques Demorgon (Christophe Morace). Le lecteur trouvera le bilan synthétique de ces travaux à la fin de la deuxième partie qui contient d'autres documents que l'on peut considérer comme des outils de travail utiles pour les équipes d'enseignants des Grandes Ecoles (extrait d'un livre de référence de M. Abdallah-Pretceille, interview de Michel Sauquet et le projet LOLIPOP). A la fin, l'enseignant qui souhaite s'initier ou approfondir sa réflexion sur l'interculturel trouvera une bibliographie avec des 'publications incontournables'.

L'ensemble de cette publication représente donc un outil de travail dont le lecteur intéressé ne tirera profit qu'en en testant et en appliquant certains principes dans son propre enseignement. C'est aussi dans ce sens qu'on peut comprendre la phrase suivante de Jacques Demorgon car la façon dont on enseigne reflète inévitablement une certaine culture scolaire ou universitaire: « *L'interculturel comme valeur ne peut résulter que d'un travail personnel et collectif poursuivi au cœur de la réalité contradictoire, celle des devenirs interculturels source (matrice d'engendrement des cultures) et cible (visée d'ajustement des cultures engendrées).* »

Nous tenons à remercier la CGE pour la mise à disposition d'un cadre de travail efficace pour nos réunions, l'UPLEGESS pour le financement des réunions de travail supplémentaires nécessaires à la préparation de cette publication et l'Ecole des Ponts ParisTech pour le soutien concernant son impression. Nous remercions tout particulièrement le président et le trésorier de l'UPLEGESS, Jean Le Bousse et Raymond Le Prat, pour leur soutien amical et sans faille. Sans eux, ce projet n'aurait pas pu être réalisé.

Jörg Eschenauer

1. Interventions des membres du groupe de travail :

1.1 La dimension interculturelle en cours de langues : précurseurs et positionnement européen actuel

Alison GOURVES-HAYWARD

“Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà ”

Pascal, Les Pensées (1669)

1. Introduction

L'objectif de cet article est de situer la dimension interculturelle en cours de langues dans le contexte des fondations théoriques de l'interculturel, des évolutions en recherche en linguistique et en pratiques pédagogiques et du positionnement actuel du Conseil de l'Europe. Dans un premier temps, nous donnons un bref aperçu des travaux des précurseurs en anthropologie, sociologie, linguistique et psychologie, notamment aux Etats-Unis à partir du début du 20^e siècle. Nous soulignerons tout particulièrement les éléments pertinents pour démontrer les liens entre langues et cultures. Par la suite, nous faisons l'historique des théories linguistiques et de leur mise en pratique en cours de langues en Europe et aux Etats-Unis des années 1950s à ce jour. Nous nous interrogeons sur la place réservée à la culture et à l'interculturel dans ces théories et dans ces pratiques, avant de présenter quelques exemples récents d'approches qui intègrent une dimension interculturelle. Nous traiterons ensuite le positionnement actuel du Conseil de l'Europe, où l'apprenant est désormais considéré comme acteur social et intermédiaire interculturel, qui doit acquérir du *savoir-être*, des *savoirs-faire* et des *savoirs* interculturels pour permettre le dialogue interculturel. Nous concluons en insistant sur l'importance de la prise en compte de cette dimension interculturelle dans l'enseignement des langues dans les Grandes Ecoles Françaises. Cette analyse reste forcément incomplète, et le lecteur ou la lectrice avisé(e) verra certainement le biais culturel de son auteur, enseignant-chercheur britannique dans une Grande Ecole d'Ingénieurs.

2. Les précurseurs de l'interculturel - vers une discipline?

2.1 Les anthropologues et sociologues

Les préoccupations interculturelles ne sont pas nouvelles, comme on peut le constater en lisant la citation des Pensées de Pascal (1669) au début de cet article. Cependant, le sens figuré du mot “culture”, du latin cultura (le soin apporté aux champs et au bétail), ne s'imposera pas avant le milieu du 18^e siècle. On parle alors de culture en tant que formation ou éducation de l'esprit, par opposition à la nature. Le terme sera adopté en Europe de l'Ouest: cultura, Kultur, Kultura pendant le Siècle des Lumières, mouvement née en Grande-Bretagne mais puisant son vocabulaire en France. Toutefois les acceptions du mot ne sont pas tout à fait semblables. En France, par exemple, “culture” devient synonyme de civilisation, civilisés par opposition aux sauvages et universaliste - la “culture humaine” (Renan 1882, dans Cuhe 1996:13). En Allemagne, l'opposition « Zivilisation - Kultur » est plutôt particulariste et dénote la différence entre les valeurs courtoises de l'aristocratie (Zivilisation) et les valeurs intellectuelles bourgeoises spirituelles” fondées sur la science (Kultur).

Au début du 20^e siècle, l'importance de l'environnement social et culturel a été soulignée dans les premiers travaux de sociologues et anthropologues, surtout aux Etats-Unis (Boas, 1858- 1942; Durkheim, 1856-1917; Benedict, 1887-1948; Mead, 1901-1978) mais aussi en

Europe (Tylor, 1832 -1917, et Malinowski, 1884 – 1942, en Grande-Bretagne ; Weber, 1864-1920, en Allemagne ; Bastide, 1898-1974, et Lévi-Strauss, 1908, en France).

Nous devons à Tylor, ethnologue britannique, la première définition ethnologique de la culture:

Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société (Tylor, 1871, traduit dans Cuche, 1996)

Les travaux de Boas ([1911] 1966), anthropologue américain d'origine allemande, qui a été un des précurseurs de l'anthropologie linguistique, sont parmi les plus pertinents pour souligner le lien entre la langue et la culture. Boas reprend la définition de Tylor, mais parle plutôt "des" cultures que de "la" culture, continuant ainsi la tradition particulariste de sa culture d'origine. Pour lui, chaque culture est unique, spécifique, mais aucune culture n'est supérieure à une autre. Suite à ses travaux chez les Inuits, où il a observé l'utilisation de quatre mots lexicalement séparés pour désigner la neige, il a insisté sur l'importance culturelle de la classification linguistique du monde. Cet exemple, intuitivement juste (quand on vit entouré de neige il semble logique d'avoir un répertoire plus complet de mots pour désigner la neige) a été critiqué, déformé et exagéré (Martin 1998) mais le phénomène peut aussi être observé dans d'autres langues, telle que la langue arabe, où il existe de nombreux mots pour désigner les chameaux, ou bien la langue chinoise où il y a beaucoup de termes pour les liens de parenté.

Sapir, l'élève de Boas, a développé davantage la thèse que les locuteurs de langues différentes ont une façon différente de classer leur expérience et de découper le monde (Duranti, 1997). Pour Sapir ([1929] 1949), les personnes d'origine culturelle différente ne nomment pas de façon différente le même monde, mais vivent dans des mondes complètement séparés:

"The world in which different societies live are distinct worlds not merely the same world with different labels attached." (Sapir, ([1929] 1949)

Dix ans plus tard, cette thèse a été reprise par Whorf, pour qui la structure de la langue que l'on parle conditionne notre façon de penser:

"We dissect nature along lines laid down by our native language. [...]. The world is organized by linguistic systems in our minds". (Whorf, [1940] 1956)

Whorf donne l'exemple de la langue Hopi, qui ne possède pas de termes pour les temps du présent, passé ou futur. D'après lui, ce phénomène trouve une explication dans la culture des Hopi, où le temps n'est pas représenté comme une progression linéaire newtonienne mais est plutôt divisé entre ce qui est "manifesté", ou dans le monde physique, et ce qui est "manifestant", ou dans le monde émotionnel, imaginaire ou futur. La structure de la langue Hopi reflète donc une vision du monde correspondante. La version déterministe de ce "relativisme linguistique", appelée la théorie ou hypothèse Sapir-Whorf, n'est plus adoptée et, comme le remarquent Gumperz et Levinson (1996), n'a peut-être jamais existé. Cependant, une version plus nuancée perdure et influence les recherches linguistiques et pédagogiques, ainsi que les pratiques pédagogiques axées sur l'interculturel en cours de langues. Comme le résume Kramsch (1998):

“We are then, not prisoners of the cultural meanings offered to us by our language, but can enrich them in our pragmatic interactions with other language users [...]. The work of Sapir & Whorf has led to two important insights. There is nowadays a recognition that language, as a code, reflects cultural preoccupations and constrains what people think. More than in Whorf's day however, we recognize how important context is in complementing the meanings encoded in language.”

Les travaux de Boas, de Sapir et de Whorf, ainsi que ceux de Benedict et de Mead, vont beaucoup influencer la recherche d'Edward T. Hall, qui reconnaît devoir à Boas la notion que la communication se trouve au cœur de la culture (Hall 1966). Hall est généralement considéré comme étant le fondateur de la notion de “communication interculturelle”, terme qu'il emploie pour la première fois dans son livre fondamental “The Silent Language” (1959). Hall a commencé sa carrière, avec les linguistes Trager et Birdwhistell, au *Foreign Service Institute* du gouvernement américain, où ils formaient diplomates et militaires. Ses travaux, avec Mildred Reed Hall (1990), sur les différences culturelles liées à la proxémie, à la gestion du temps, à la communication non-verbale et au contexte communicationnel, vont être massivement adoptés en Europe et au Japon à partir des années 1960s. Hall a associé l'étude de la psychiatrie freudienne à sa formation d'anthropologue pour lui permettre d'explorer le côté inconscient de la communication verbale et non-verbale. Comme nous allons le voir dans la partie suivante, la psychologie va aussi avoir une grande influence sur d'autres aspects des études interculturelles.

2.2 Les psychologues “cross-cultural”

La deuxième tendance qui va avoir une grande influence sur les travaux interculturels liés surtout au management interculturel, mais aussi à l'enseignement des langues, est celle que l'on appelle “cross-cultural psychology”, qui a vu le jour pendant les années 1950s. De nouveaux concepts foisonnent, tels que la “culture subjective” élaboré par Triandis (1972), le “choc culturel”, élaboré par Oberg (1960), la théorie de “gestion de l'incertitude” de Gudykunst, (1985), la “théorie du développement interculturel” de Bennett (1993), ainsi que les travaux de Berry (1976; 1980) sur les taxonomies de l'acculturation, de Kim sur l'acculturation communicative (1977), de Ting-Toomey (1988) sur les systèmes de face, et de Kluckhohn & Strodtbeck (1961) ou Hofstede (1980) sur les orientations selon un système de valeurs, propres à chaque société (*Value Orientation Theory*).

Nous développerons ici deux de ces théories qui nous semblent les plus pertinentes, c'est-à-dire en premier lieu la “culture subjective” de Triandis, qui tient compte, tout comme Hall, des travaux de Boas, Sapir et Whorf et ensuite les *value orientations* de Hofstede qui ont toujours une très grande influence sur la recherche et les démarches pratiques en management interculturel.

Triandis oppose la “culture matérielle”- l'habillement, la nourriture, les maisons, les routes, les outils et les machines - à la “culture subjective”, qu'il définit comme étant “a society's characteristic way of perceiving its social environment” (Triandis, 1972, p viii,3). La langue est un des éléments de la culture subjective, ainsi que les systèmes économiques, politiques, religieux, légaux, éducatifs ou philosophiques. Ce que l'on transmet aux générations futures, les procédures habituelles, les façons d'acquérir des informations sur l'environnement et les prémisses sous-entendues (unstated assumptions) sont également des aspects importants de la “culture subjective”. Tout comme Boas, Triandis parle de la catégorisation linguistique, en se concentrant sur les mots qui n'existent pas dans d'autres langues, tel que « *amae* » en japonais qui veut dire l'indulgence à laquelle on peut s'attendre comme un droit, par exemple de la part d'une mère à son enfant. Il évoque aussi les associations liées à une catégorie qui sont

culturellement différenciées, par exemple la démocratie qui est associée au socialisme en Corée du Sud mais pas aux Etats-Unis. Ses travaux sont très utiles pour comprendre la dimension linguistique de l'acquisition et de la production de la ou des cultures.

Hofstede ([1980] 2001), ingénieur et psycho-sociologue, a développé les travaux de Triandis et de Kluckhohn & Strodtbeck en appliquant des *value orientations* à une étude empirique importante. Avec ses collaborateurs il a étudié des organisations multinationales, notamment les filiales d'IBM, dans 53 pays du monde. Cette étude utilisait quatre critères de différenciation, appelés les dimensions culturelles: la distance hiérarchique, le contrôle de l'incertitude, l'individualisme/collectivisme et masculinité/féminité. Une cinquième dimension, celle de l'orientation à long terme ou à court terme a été ajoutée par la suite. Hofstede a démontré que les références culturelles locales peuvent subsister même au sein d'une même entreprise multinationale. Ses résultats sont très couramment utilisés en cours de management interculturel et peuvent être utiles comme première approche des différences interculturelles. Cependant, sa définition de la culture comme étant une programmation mentale collective reste réductrice. Elle ne positionne pas l'être humain comme acteur et créateur de sens, orientation qui a été préférée par les travaux du Conseil d'Europe que nous décrirons plus loin.

A partir de cette réflexion de tous ces précurseurs, issus des disciplines de psychologie, d'anthropologie et de linguistique, la plupart des universités américaines vont créer des départements de communication interculturelle. Les associations comme la *Society for Intercultural Education, Training and Research* vont voir le jour, ainsi que des revues telles que *l'International Journal of Intercultural Relations*. A partir des années 1950s, il existe également un grand nombre d'ouvrages pratiques en anglais mettant en oeuvre tous ces travaux de recherche. Une partie de ceux-ci ont été repris dans des ouvrages plus récents, par exemple les séries publiées par Intercultural Press Inc et éditées par Seelye (1996) ou par Heusinkfeld (1997), ou encore les modules de formation interculturelle édités par Landis et Bhagat (1996) ou par Cushner et Brislin, (1997). Il y a aussi des ouvrages plus modernes, par exemple un recueil d'exercices édité par Singelis (1998), ou bien les ouvrages de Hofstede et al. (2002). Comme nous allons le voir, on va commencer à prendre en compte la dimension interculturelle en cours de langues étrangères de façon généralisée aux Etats-Unis et en Europe à partir des années 1990s. Mais avant de nous focaliser là-dessus, faisons une brève historique des méthodes pédagogiques utilisées en cours de langues entre les années 1950s aux années 1990s.

3. Brève historique des méthodes pédagogiques en cours de langues et l'influence des théories linguistiques

La méthode "grammaire-traduction", inspirée par l'enseignement du latin et du grec, a dominé les cours de langues vivantes en Europe et aux Etats-Unis jusqu'aux années 1950s et est toujours de rigueur dans certains pays. Comme le remarque Kramsch (1993), malgré les inconvénients de cette méthode en termes d'expression personnelle, on faisait forcément référence à la culture de l'apprenant en traduisant d'une langue à une autre, même si on avait tendance à privilégier la culture "cultivée" en étudiant des textes littéraires. Cette référence à la culture a été mise de côté pendant ce que Howatt ([1984] 1994) appelle "The Age of Methods" entre 1950 et fin 1970. Les diverses méthodes comme la méthode Structuro-globale-audio-visuelle (SGAV), ou New Key (Savignon ([1983] 1997), développée comme les premiers travaux de Hall, pour former l'armée américaine, étaient surtout basées sur des "language drills" (structures) et influencées par les linguistes structuralistes américains

comme Bloomfield (1933) et Fries (1945), ainsi que des psychologues comportementalistes, tels que Watson (1919) et Skinner (1957). Certains lecteurs se souviendront de cette citation d'une méthode d'anglais très plébiscitée à l'époque:

Are you Arthur?

Yes I am.

I'm Arthur Newton.

Who's she?

Is she Mary?

Yes, she is.

She's Mary Stephens.

Is Mary here?

Yes, she is.

Is this a library?

Yes, it is.

(*Starting Out*, Cole & Lord 1974)

La grammaire transformative/générative de Chomsky (1957; 1965) a mis en question ces méthodes, en prenant comme postulat que les apprenants peuvent comprendre et produire un nombre infini d'énoncés grâce à des structures cognitives innées, au lieu d'être obligés d'apprendre par cœur des phrases toutes faites. Chomsky a opposé ces connaissances innées ou "compétence" à l'idée d'utilisation de la langue ou "performance". Cette compétence linguistique ne tenait pas assez compte du contexte social de la communication, ce qui a mené Hymes (1971, 1972) à créer le terme "communicative competence". Les travaux de Hymes, ainsi que ceux du linguiste systémique anglais Halliday (1978; [1985] 1989) ont coïncidé avec un désenchantement de la méthode SGAV. L'approche communicative, le paradigme dominant en cours de langues jusqu'à nos jours, a donc commencé à voir le jour, d'abord avec le notionnel-fonctionnel (Jespersen 1924) qui a été incorporé aux travaux du Conseil d'Europe pour établir le niveau seuil à acquérir dans les langues de la communauté européenne (1971).

Pendant les années 1980s et à ce jour, la préoccupation majeure pour beaucoup de professeurs de langue devenait donc la compétence sociolinguistique et discursive (Savignon 1997), pragmatique (Bachman 1990) ou socioculturelle (Celce-Murcia et al 1995). La langue apprise était plus adaptée aux besoins de l'apprenant et l'apprentissage de la grammaire passait de l'étude d'un système linguistique figé à un moyen à mettre en œuvre pour mieux communiquer.

Malgré les énormes progrès représentés par ces recherches et ces pratiques, il reste des problèmes à résoudre. D'abord, la pratique ne suit pas tout à fait la théorie. La langue cible n'est pas toujours utilisée de façon systématique (Savignon 1997; Hall 2002), la prise de parole de l'apprenant n'est pas toujours encouragée, mais est rigide et contrôlée par le professeur (Ellis, 1993, 1994) et les questions auxquelles le professeur a déjà la réponse dominante dans beaucoup de salles de classe (McCarthy, 1991). Ensuite, l'attention portée à la compétence socio pragmatique peut avoir des conséquences négatives si les aptitudes requises sont réduites à des listes de comportements faciles à adopter. De plus, la culture et la langue de l'apprenant sont souvent mises de côté dans une situation d'immersion linguistique et la culture "cible" n'est pas non plus explicitée, quelque chose qui se faisait, nous l'avons vu, quand on utilisait la méthode grammaire-traduction. Enfin, l'approche communicative, tout comme la méthode grammaire-traduction, gardait comme objectif l'acquisition des

compétences d'un locuteur natif idéalisé. Dans la partie suivante, nous présenterons quelques réponses qui ont été données à ces dernières préoccupations.

4. La dimension interculturelle en cours de langues et de management interculturel

Comme nous l'avons vu, l'enseignement de la culture jusqu'aux années 1990s a été dominé d'abord par la culture cultivée, ce que Byram et Esarte-Sarries (1991) qualifient de "*language for reading*", transmise par la méthode grammaire-traduction. Ensuite l'approche communicative a plutôt favorisé l'acquisition d'informations sur les coutumes, habitudes et folklore de la vie quotidienne (Kramersch 1993) ou "*language for touring*" (Byram et Esarte-Sarries 1991). La deuxième perspective s'inspire des travaux d'anthropologues et de psychologues que nous avons mentionnés ci-dessus. Par exemple, Brooks (1960) a proposé une méthode qui traitait 64 éléments de la culture, qu'il a appelé "hors d'œuvres". Il regroupait ainsi des éléments disparates tels que les salutations, les jurons, les tabous verbaux, les cafés, les bars et les restaurants, les cosmétiques, les règles de politesse ou la médecine et les médecins. Ces hors d'œuvres ressemblent plutôt à des recettes prescriptives de comportements à adopter, même s'ils avaient le mérite de promouvoir une approche plus anthropologique de la culture.

Certains enseignements, surtout en cours de management interculturel, mais aussi en cours de langues, intègrent des cadres interprétatifs, comme les dimensions culturelles ou les modèles de *value orientations*, pour aider les apprenants à faire le lien entre leur culture d'origine et les autres cultures (Hall 1959; 1969; 1983; Hall & Hall 1990; Hofstede, ([1980] 2001); Hampden-Turner & Trompenaars 1998; 2004). Malgré leur intérêt, ces modèles sont souvent présentés comme figés et le rôle de l'individu dans la création dynamique de la culture est négligé. Les modèles didactiques plus récents vont au-delà des comportements superficiels pour traiter les valeurs, croyances et réflexions qui se trouvent dans la partie cachée de ce que Weaver (1993) a appelé "the cultural iceberg".

Selon Kramersch (1993) quatre tendances peuvent être dégagées de cette démarche interculturelle:

- a) On encourage une réflexion à la fois sur la culture d'origine et la culture nouvelle
- b) On essaie d'appréhender l'altérité plutôt que d'apprendre des listes d'éléments culturels ou de comportements à adopter
- c) On dépasse la notion d'une monoculture nationale pour prendre en considération des différences de génération, de genre, de classe sociale.
- d) On travaille de façon interdisciplinaire pour intégrer les perspectives de l'anthropologie, de l'ethnographie, de la sociologie et de la sémiologie.

D'après Lange et al (2003), dans leur revue de littérature sur la formation interculturelle, ces tendances sont toujours d'actualité. L'apprentissage interculturel reste ancré dans trois processus fondamentaux:

- a) L'exploration par l'apprenant de sa propre culture.
- b) La découverte du rapport étroit entre langue et culture.
- c) L'apprentissage d'une heuristique pour analyser et comparer les cultures.

5. Exemples d’approches, forcément non-exhaustifs, intégrant ces tendances ou une partie d’entre elles

5.1 « The third place »

L’approche de Kramersch elle-même intègre ces quatre éléments, en proposant la notion de *third place* (1993, 1998a, 1998b, 2000). Kramersch met d’abord à plat l’objectif de l’acquisition des compétences d’un locuteur natif idéalisé, objectif plus ou moins explicité dans les méthodes pédagogiques précédentes. Kramersch se demande si cette notion a toujours lieu d’être dans le contexte actuel de la mondialisation. Peut-on se positionner en tant que locuteur natif d’une langue donnée quand on a changé de pays et qu’on ne pratique plus cette langue de façon quotidienne? Quelle variété linguistique va-t-on privilégier? Peut-on devenir locuteur natif d’une autre langue sans mourir et se ressusciter? Au lieu d’avoir comme objectif irréaliste la compétence d’un locuteur natif qui n’existe peut-être pas, Kramersch propose comme modèle un espace de négociation entre sa propre identité linguistique et culturelle et la nouvelle identité représentée par la langue/culture étrangère. Pour elle, l’apprentissage d’une langue étrangère en cours représente, entre autre, une lutte permanente et nécessaire entre l’élève qui essaie de s’approprier la langue étrangère à ses propres fins, et l’enseignant(e) qui est tenu de le/la socialiser vers des comportements linguistiques et socioculturels appropriés. Un bon professeur de langue doit encourager à la fois la rébellion et l’acquiescement, entre l’idée de “doing things with words”, encouragée par l’approche communicative, et “making do with words”.

Ce *third place*, qui se trouve à l’intersection de la culture maternelle et des cultures nouvelles, est un lieu où l’on essaie de voir le monde par les yeux de l’autre, un lieu de confrontation et de dialogue entre soi-même et l’autre, un lieu personnel où l’apprenant cherche sa propre voix. Cette analyse de deux ou de plusieurs cultures ne doit donc pas être une démarche contrastive mais plutôt un lieu d’interrogations, de remise en question, à la fois de l’élève et du professeur. Dans ses livres et articles cités ci-dessus, Kramersch fait part de ses expériences pédagogiques, notamment en tant que professeur d’allemand à MIT, et propose des activités pédagogiques pour sensibiliser les élèves aux différences culturelles véhiculées par des notions comme *challenge* en anglais américain face à la notion de *Herausforderung* en allemand.

5.2 L’approche ethnographique et la couleur pourpre (the colour purple)

Robinson-Stuart (1988) propose une définition de la culture comme étant un système dynamique de symboles et de significations qui ont une influence les uns sur les autres. Pour elle, cette idée de culture comme étant un processus dynamique de création de sens, au lieu d’un produit figé, a été négligée en cours de langues. Pour combler ce manque, elle propose, avec Nocon (1996), un modèle symbolisé par les couleurs, où le bleu de la culture d’origine se mélange avec le rouge de la nouvelle culture pour créer la couleur pourpre. Pour Robinson-Stuart, nous ne pouvons jamais voir par d’autres yeux que par les nôtres et nous devons négocier le sens entre représentants de cultures différentes. Nous pouvons ainsi essayer de comprendre la perspective de l’autre, sans pouvoir nous défaire de notre propre socialisation culturelle. Tout en reconnaissant la pertinence du “*third place*” de Kramersch, Robinson-Stuart & Nocon insistent davantage sur l’importance du contact direct avec des membres de l’autre culture à travers des projets où les apprenants deviennent eux-mêmes des ethnographes. Dans l’article cité ci-dessus, les chercheurs font part d’une expérience où les apprenants d’espagnol ont interviewé des étudiants mexicains, ce qui les a amenés à une prise de conscience des différences et similarités entre leurs deux cultures.

5.3 L'approche "Cultural studies"

Cette approche ethnographique est également préconisée par les pionniers de l'approche franco-britannique appelée "*Cultural studies*", mais pour Byram, Zarate et al, tout comme pour Kramsch, l'acquisition d'une autre langue/culture même dans une situation scolaire, peut mener à une sorte de troisième socialisation (Byram & Esarte-Sarries 1991). Ce modèle, d'inspiration interdisciplinaire, intègre à la fois l'idée de "*language for reading*" de la méthode "grammaire-traduction" et de "*language for touring*" de l'approche communicative, mais vise aussi ce qu'ils appellent "*language for cultural understanding*". Byram, Zarate et al insistent sur une mise à distance et une mise en question de sa propre culture en même temps qu'un apprentissage culturel et linguistique. L'apprenant doit comprendre le lien entre la langue et les valeurs qu'elle véhicule, ainsi que les connotations et les collocations implicites. D'autre part, l'apprentissage d'une langue/culture donnée permet d'acquérir des compétences nécessaires pour mieux appréhender l'acquisition d'autres langues/cultures.

Byram, Zarate et al (Byram & Zarate 1994 ; Byram 1997 ; Byram et al. 2002 ; Kelly et al. 2001; Zarate, 1983; 1986; 1988; 2001a; 2001b) basent une partie de leurs remarques sur une étude longitudinale d'un échange entre écoliers britanniques et français, appelée *The Durham Project*, où l'influence de l'apprentissage d'une langue étrangère sur les perceptions et les connaissances d'une autre culture, ainsi que sur les attitudes vis à vis d'autres cultures a été analysée. Ils nous rappellent que l'approche communicative fournissait surtout une préparation aux situations prévisibles avec des règles de comportement à adopter, tandis que la réalité, elle, est plutôt imprévisible.

Les compétences nécessaires pour que l'apprenant s'adapte à cette réalité changeante sont présentées sur la forme d'abord de 4, ensuite de 5 *savoirs*: *savoir être*, *savoir apprendre/savoir faire*, *savoirs*, *savoir comprendre*, et *savoir s'engager*. *Savoir être* inclut la capacité de se voir par les yeux de quelqu'un d'une autre culture, de mettre en question ce que l'apprenant avait toujours pris comme "allant de soi", et d'accepter la validité des attitudes et des valeurs de cultures différentes. *Savoir apprendre/savoir faire* est la capacité de découverte et d'interaction : l'apprenant a la capacité d'acquérir et de démontrer des connaissances profondes d'une autre culture, et de mettre en action les attitudes et capacités requises. Les *savoirs* se réfèrent aux connaissances de l'organisation sociale, des institutions, des *produits* et des pratiques de sa propre culture ainsi que d'une ou plusieurs autres cultures. *Savoir comprendre* est la capacité d'interpréter les idées, les documents et les événements dans sa propre et dans une autre culture et il peut faire la comparaison entre sa propre identité sociale et celle d'un autre. *Savoir s'engager* se traduit par la capacité d'analyse critique. L'apprenant développe la capacité d'évaluer avec un esprit ouvert les produits, les procédés et les pratiques de sa propre et d'une autre culture afin de procéder ensuite sur de nouvelles bases et perspectives. Cette grille d'analyse va être intégrée à la réflexion menée au Conseil d'Europe que nous présenterons dans la partie suivante.

6. Les travaux du Conseil d'Europe

6.1 La compétence socioculturelle

Dans leur rapport préparé pour le Conseil d'Europe intitulé: "Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle", (1994] 1997), Byram et Zarate proposent le modèle de l'intermédiaire culturel, où l'apprenant est défini comme acteur social, qui hérite d'un patrimoine culturel et linguistique mais qui transmet à son tour ses propres valeurs aux générations suivantes. Ce modèle dépasse le cadre "d'une mise en relation entre la culture maternelle et la culture étrangère vers des formes de communication plurilingues et

pluriculturelles. ” Zarate (2001a). Quatre des *savoirs* y sont intégrés, c'est-à-dire le *savoir-être*, le *savoir-faire*, les *savoirs* et le *savoir apprendre*. Comme le souligne Zarate, le *savoir-être* est placé, de façon originale, à la tête de cette liste de compétences. Il s'avère particulièrement pertinent dans la mesure où il préconise la décentration et la relativisation de son propre système de valeurs et peut être transposé à des langues différentes.

6.2 La dimension interculturelle et le dialogue interculturel

Un document pour faciliter l'appropriation de la notion de dialogue interculturel, devenu également un mot clé dans la réflexion des chercheurs travaillant pour le Conseil d'Europe, a été également produit par Byram, Gribkova et Starkey (2002). Ce document, intitulé “Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – guide pratique à l'intention des professeurs.” permet de répondre à certaines questions posées par des enseignants et traite à la fois l'aspect théorique et pratique de la notion de dimension interculturelle. On y trouve une explicitation des *savoirs*, en commençant par le *savoir-être*, ainsi qu'un questionnement sur la notion de locuteur natif, d'interdisciplinarité et de l'évaluation ou de l'auto-évaluation des compétences interculturelles.

Les travaux du Scientific Committee on Intercultural Communication of the Thematic Network Project in the Area of Languages (Kelly, Elliott and Fant, 2001) qui regroupe des chercheurs de 12 pays européens, insiste également sur le rôle crucial de la communication interculturelle dans les programmes de l'Enseignement Supérieur. Cette dimension est importante dans toutes les matières étudiées, mais l'enseignement des langues est particulièrement décisif, dans la mesure où les croyances, valeurs et normes d'une communauté sont codifiés à travers la langue. De plus, l'apprentissage des langues est considéré comme un moyen privilégié pour apprendre l'altérité. Le comité souligne également l'importance du rôle et de la fonction des intermédiaires culturels et du développement des savoir-faire interculturels chez le citoyen européen. Le comité conclut que, malgré la dimension multiculturelle des établissements, avec des échanges ERASMUS, et des séjours académiques à l'étranger qui se multiplient et la généralisation de la mobilité virtuelle, les vieilles structures résistent. Intégrer la dimension interculturelle en cours reste donc un défi pour l'enseignant(e) qui n'y est pas toujours formé(e) ni soutenu(e) par son établissement (Crozet & Liddicot 1999).

6.3 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Dans le CECRL, la notion de l'apprenant comme acteur social est aussi fondamentale. Un des objectifs essentiels des cours de langues y est présenté comme suit : “favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture” (CECRL, 2000, P. 9).

Les quatre *savoirs* élaborés par Byram et Zarate y sont aussi représentés mais, comme nous le fait remarquer Zarate (2001) ils ne sont pas différenciés des aptitudes interculturelles et des aptitudes à la découverte. On parle donc de compétence socioculturelle, mais on positionne les savoirs en tête, cette compétence étant divisée en trois parties: *savoir socioculturel*, *aptitudes et savoir-faire interculturels* et *prise de conscience interculturelle*. Le *savoir socioculturel* est défini de façon détaillée (P. 82-83). Il comprend la connaissance de la culture de l'autre au niveau de l'organisation de la vie quotidienne, des conditions de vie, des règles de savoir-vivre, des relations interpersonnelles (par exemple entre générations ou entre classes sociales), du langage du corps et des valeurs, croyances et comportements. Les *aptitudes et savoir-faire interculturels* visent la capacité d'établir une relation entre la culture

d'origine et l'autre culture, ainsi que la capacité de jouer le rôle d'*intermédiaire culturel* (ou *intercultural mediator*). La *prise de conscience interculturelle* inclut la conscience des ressemblances et des différences entre les cultures et de la diversité régionale et sociale. L'apprenant doit aussi se rendre compte de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre. Il/elle devient ainsi plurilingue avec une personnalité plus complexe, plus ouverte à l'autre et sera capable de médiation par interprétation et traduction. Il n'y a pas de grille de références de ces compétences de A1 à C2 semblable à la grilles de références de compétences langagières. Une tentative dans cette direction sous la forme d'un portfolio électronique d'auto-évaluation multilingue, à été faite par l'équipe de recherche LOLIPOP, dont les résultats sont présentés dans ce volume (Morace & Gourvès-Hayward 2007; Gourvès-Hayward, Péchenart, & Simpson, 2008).

7. Perspectives

Le positionnement actuel du Conseil d'Europe retient les notions présentées ci-dessus et s'articule autour de l'idée de la citoyenneté démocratique, des droits de l'homme et de la promotion du dialogue interculturel:

“un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun” ([http:// www.coe.int](http://www.coe.int)). L'année 2008 a été proclamée l'année européenne du dialogue interculturel, avec diverses manifestations clôturées par un colloque au Centre Pompidou à Paris au mois de novembre 2008. Le livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe “Vivre ensemble dans l'égalité dignité” a été ratifié au mois de mai 2008. L'enseignement des langues y est identifié comme étant un des domaines de compétences clef pour promouvoir ce dialogue. Le rapport reconnaît le rôle important des établissements de l'enseignement supérieur dans “le renforcement du dialogue interculturel, par l'intermédiaire de leurs programmes d'enseignement, en tant qu'acteurs dans la société et comme lieux de mise en pratique du dialogue interculturel.”

8. Conclusion

Il existe des formations de management interculturel dans un nombre grandissant de Grandes Ecoles de Commerce telles que HEC, L'Ecole de Management de Grenoble ou L'Ecole Supérieure de Commerce de Bretagne, Brest, et dans certaines Grandes Ecoles d'Ingénieur en France. Il y a, depuis bientôt vingt ans, un effort considérable pour intégrer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, par exemple dans les Ecoles de l'Institut Télécom, aux Ecoles des Mines et aux Ponts Paris-Tech. Monsieur Aliphath, alors Président de la Commission Formation de la Conférence des Grandes Ecoles, a vivement encouragé la démarche du Groupe Interculturel, qui se réunit au sein de la Commission Langues, lors de leur réunion de clôture, en mai 2008. Il a insisté sur l'importance des formations qui favorisent le développement personnel et comportemental en complément aux formations scientifiques et techniques. Il a également préconisé d'ouvrir l'interculturel à l'interdisciplinaire.

Pour la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI), la formation comporte: “Une dimension internationale forte (enseignement des langues, mobilité internationale des élèves, incluant l'enseignement obligatoire de plusieurs langues étrangères, accueil des élèves étrangers, internationalisation de l'école.”(CTI, 2009). D'autre part, les compétences recherchées pour les ingénieurs diplômés incluent: “la maîtrise d'une ou plusieurs langues, ouverture culturelle, expérience internationale et renseignement économique.” L'ingénieur doit avoir validé le niveau C1 en anglais, attesté par un test reconnu, tel que le TOEFL ou le TOEIC.

Malheureusement, pour l'instant du moins, cette certification reste au niveau des compétences passives et quantifiables, sans production écrite ni orale et la dimension socioculturelle ou interculturelle n'apparaît pas du tout. Si nous acceptons, avec les chercheurs du Conseil de l'Europe (2008), que “les compétences nécessaires au dialogue interculturel ne sont pas automatiquement maîtrisées : elles doivent être acquises, pratiquées et entretenues tout au long de la vie”, mettons tout en œuvre pour que nos élèves puissent perfectionner ces compétences dans les meilleurs délais.

9. Bibliographie

- Bachman L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Bennett, M. J. 1993. Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. Dans: R. M. Paige, ed *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Ma.: Intercultural Press, 21-71.
- Berry, J. W. 1976. Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and psychological adaptation. New York: Sage/Halsted.
- Berry, J. W. 1980. Acculturation as varieties of adaptation. Dans: A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings* (pp. 9–25). Boulder: Westview.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart.
- Boas, F. [1911] 1966. Introduction to the Handbook of North American Indians. *Smithsonian Institution Bulletin* 40, Part 1. University of Nebraska Press.
- Brooks, N. 1960. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Byram, M. 1995. Intercultural Competence and mobility in Multinational Contexts: A European View. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Esarte-Sarries, V. 1991. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M, Gribkova, B, Starkey, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants* Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques, 2002, 45 p., extrait du site www.coe.int
- Byram, M. & Zarate, G. 1994. Definitions, Objectives and assessment of Socio-cultural competence. Strasbourg: Council of Europe
- Byram, M. & Zarate, G. 1997. Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Celce-Murcia, M., Zoltan, D. & Thurrell, S. 1995. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specification. *Issues in Applied linguistics*, 6 (2), 5-35.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cole, M. & Lord, B. 1974. *Starting Out*. Oxford: Oxford University Press.
- Commission des Titres d'Ingénieur, 2009. *Références et Orientations*. 6^{ème} ed. extrait du site <http://www.cti-commission.fr>
- Crozet, C. & Liddicot, A. 1999. The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. Dans: J.L. Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet, eds. *Striving for*

- the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia, 1999, 113- 125.
- Cuche, D. 1996. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: Editions La Découverte.
- Cushner, K. et Brislin, R.W. 1997. *Improving Cross-Cultural Interactivities. Modules for Cross-Cultural Training Programs*. California: Sage Publications.
- Duranti, A. 1997. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1993. Second Language Acquisition and teacher development: the case of teachers' questions. Paper given at *Second International Conference on Teacher Education in Second Language Teaching*, City Polytechnic of Hong Kong.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Gourvès-Hayward, A. Péchenart, J. & Simpson, V. 2008. LOLIPOP, vers une plus grande autonomie dans l'apprentissage des langues. In: *Les langues, vecteur du développement personnel de l'ingénieur et du manager? Les Actes du 36^{ème} CONGRES UPLEGESS*, 28-29 mai, Paris, France, 2008, pp. 43-55
- Gudykunst, W.B. 1985. A model of uncertainty reduction in intercultural encounters, *Journal of Language and Social Psychology* 4, pp. 79–98.
- Gumperz, J. & Levinson, S., eds. 1996. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, E.T. 1959. *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hall E.T. 1969. *The Hidden Dimension*. New York: Anchor.
- Hall, E.T. 1983. *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. New York: Doubleday.
- Hall E.T. & Hall M.R. 1990. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hall, J.K. 2002. *Methods for Teaching Foreign Languages: Creating a Community of learners in the Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. [1985] 1989. Context of situation. Dans: M. A. K. Halliday & R. Hasan, eds. *Language, Context, and Text*. Oxford: Oxford University Press, 1989, 3-12.
- Hampden-Turner & C., Trompenaars, F. [1993] 1998. *Riding the Waves of Culture*. New York: McGraw Hill.
- Hampden-Turner & C., Trompenaars, F. 2004. *L'entreprise multiculturelle*. Paris: Laurent du Mesnil Editeur, Maxima, 419.
- Heusinkfeld, P. ed. 1997. *Pathways to Culture. Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- Hofstede, G. [1980] 2001. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 2^{ème} ed., Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Hofstede, G., Pedersen, P. & Hofstede, G. 2002. *Exploring Culture. Exercises, Stories and Cultures*. Boston: Intercultural Press.
- Howatt, A. [1984] 1994. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. 1971. Competence and performance in linguistic theory. Dans: R. Huxley. & E. Ingram, eds. *Language acquisition: models and methods*. London: Academic Press.
- Hymes, D. H. 1972. On Communicative Competence. Dans: J.B. Pride. & J. Holmes, eds. *Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972, 35-71.
- Jespersen, O. 1924. *The Philosophy of Grammar*. London: Allen & Unwin.

- Kelly, M., I. Elliott, L. Fant, eds 2001. *Towards an intercultural practice of language teaching. Third Level, Third Space*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Main; New York; Oxford; Wien: Lang (Transversales, Vol. 2).
- Kluckhohn, F. & Strodtbeck, F. 1961. *Variations in value orientations*. Evanston, IL Row, Peterson.
- Kim, Y.Y. 1977. Communication patterns of foreign immigrants in the process of acculturation. *Human Communication Research*, 4, 66-77.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1998a. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1998b. The privilege of the Intercultural Speaker. Dans: M. Byram & M. Fleming, eds. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. 2000. Social Discursive Constructions of Self in L2 Learning. Dans: J. P. Lantolf ed. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, 133-53.
- Landis, D. Bhagat, R.S. eds. 1996. *Handbook of Intercultural Training*. California: Sage Publications.
- Lange, D. L. & Paige, R. M. eds. 2003. *Culture as the core: Perspectives in second language education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe*. 2008, extrait du site www.coe.int
- Martin, L. 1986. "Eskimo words for snow": A case study in the genesis and decay of an anthropological example. *American Anthropologist*, 88, 418-423.
- McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morace, C. & Gourvès-Hayward, 2007. Comment favoriser l'apprentissage de la complexité par l'expérience interculturelle? Dans: *Les Langues au cœur de la transversalité. Comment Répondre aux défis de la complexité? Les Actes du 35^{ème} CONGRES UPLEGESS*, 30-46. Grenoble Ecole de Management, 30, 31 mai, 1 juin 2007.
- Oberg, K. 1960. Culture shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology* 7, 177-182.
- Robinson, G. 1988. *Crosscultural Understanding*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Robinson-Stuart, G. & Nocon, H. 1996. Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 80 (4) 431-449.
- Savignon, S. [1983] 1997. *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice*. New York: Mcgraw-Hill.
- Seelye, N. ed. 1996. *Experiential Activities for Intercultural Learning*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- Singelis, T, ed. 1998. *Teaching About Culture, Ethnicity and Diversity*. California: Sage Publications.
- Skinner, B.F. 1957. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ting-Toomey, S. 1988. Intercultural conflict styles: a face negotiation theory. Dans: Kim, Y.Y., Gudykunst, W.B. eds. *Theories in Intercultural Communication*, Sage, Newbury Park, CA, pp.213-35.
- Triandis, H. C. 1972. *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley.
- Watson, J.B. 1919. *Psychology: From the Standpoint of a Behaviorist*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.

- Weaver, G.R. 1993. Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. Dans: Paige, R.M., ed. *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Zarate, G. 1983. Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. *Le Français dans le Monde*, 181.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner Une Culture Etrangère*. Paris: Hachette.
- Zarate, G. 1988. Que peut apporter l'anthropologie culturelle à la description et l'interprétation d'une culture étrangère dans la classe de langue? *AUPELF Culture and Language Learning Triangle*, 7. Paris: Didier.
- Zarate, G. 2001(a). Cross-cultural awareness in higher education. The training of the elites in France. Dans: M.Kelly, I. Elliott, L.Fant, eds. *Third Level, Third Space*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Main; New York; Oxford; Wien: Lang (Transversales, Vol. 2).
- Zarate, G. 2001(b). Les Compétences Interculturelles: définition, place dans les curriculums. *Actes du séminaire, l'enseignement des langue vivantes, perspectives*. 27 et 28 mars, 2001. Paris: Direction générale de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale.

1. 2 L'enjeu de l'interculturel et des compétences interculturelles

État des lieux de la recherche en Allemagne

Jörg ESCHENAUER

1. Introduction : Le débat sur l'interculturel en Allemagne

Les réflexions qui suivent ont comme objectif de faire un bilan de l'évolution des débats sur les enjeux de l'interculturel en Allemagne. Cet article n'a bien sûr pas la prétention de vouloir rendre compte de façon exhaustive de l'ensemble des recherches et des initiatives de formation qui existent aujourd'hui en Allemagne dans le domaine de l'interculturel. Les auteurs et chercheurs cités garantissent néanmoins une certaine représentativité de ce bilan qu'il serait utile de compléter ultérieurement en prenant en compte d'éventuelles remarques et commentaires critiques des lecteurs.

2. La recherche sur l'interculturel - Etats des lieux en Allemagne

2.1 Evolutions des formations et des publications

Il est frappant de voir la très grande richesse des débats et l'étonnante productivité des chercheurs d'outre-rhin dans le domaine de l'interculturel. Depuis une vingtaine d'années, une cinquantaine de chaires et de centres de recherche universitaires ont été créés proposant des formations et des programmes d'études spécialisées. Les curricula spécifiques sont souvent basés sur une coopération avec les entreprises et offrent en outre de nombreuses variantes de formation continue. Par conséquent, les publications à ce sujet foisonnent. Il faut mentionner ici surtout l'édition de plusieurs « Handbücher ». Ce type de publication représente un bilan exhaustif de la recherche basé sur la coopération entre un grand nombre d'experts et de chercheurs dont on peut citer ici les exemples suivants¹ :

Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast, Sylvia Schroll-Machl (Hg.)(2007): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit* (deux tomes)

Jürgen Straub, Arne Weidemann, Doris Weidemann (Hg.) (2007): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*

2.2 Variété des champs de recherches

L'autre aspect caractéristique dans ce domaine est la grande variété des champs de recherches et des terrains d'application. On peut distinguer selon Christoph Vatter² quatre domaines de recherche prenant forcément en compte l'internationalité et l'interdisciplinarité de toute recherche sur l'interculturel :

¹ Voir la bibliographie. Un autre exemple est la publication de Thomas Baumer (2002/2004): *Handbuch Interkulturelle Kompetenz, Kulturunterschiede – Was heißt „interkulturelle Kompetenz“? – Anwendungen interkultureller Kompetenz* (deux tomes). C'est par contre le travail d'un seul auteur, donc un cas de plus en plus rare dans le domaine de l'interculturel.

² Voir la synthèse de Christoph VATTER: La recherche interculturelle. Etat des lieux en Allemagne, *Questions de communication*, 2003, 4, 27-41. Le lecteur retrouvera les références bibliographiques mentionnées ici dans les chapitres 2.2 à la fin de l'article de C. VATTER.

L'étude

1. des processus de comparaison culturelle et d'interaction interculturelle
2. des processus de transfert culturels
3. des processus de perception interculturelle et
4. des différentes formes d'interculturalité

2.2.1 L'étude des processus de comparaison culturelle et d'interaction interculturelle

Cette approche est née dans le milieu des entreprises à partir des années 70 et 80. Le représentant le plus connu en est Geert Hofstede (1984/97) qui élabore des outils d'analyse grâce à une étude effectuée au sein d'IBM. Selon Hofstede, la culture est une sorte de logiciel de l'esprit, basé sur la distinction de cinq dimensions culturelles (Trompenaars (1993) identifie sept dimensions) avec la possibilité de mesurer des profils nationaux et d'analyser l'origine des malentendus à partir des incidents critiques, des études de cas et des standards culturels. Une telle démarche suppose en revanche des modes de comportements stables du côté des individus qui sont considérés comme des réalisateurs (plus ou moins inconscients) des comportements pré-formatés par leur culture d'origine.

Une autre approche datant de cette époque est l'approche interactionnelle de Rehbein (1985) par exemple. Il s'agit de la démarche d'un linguiste. Pour Rehbein, la communication interculturelle est un processus dynamique et une interaction concrète sous forme de négociation permanente entre deux interactants. Elle n'est jamais le simple résultat d'une rencontre de deux cultures mais chaque fois une création nouvelle. Cette communication interculturelle en changement permanent crée une « interculture ». Le critère de réussite pour cette « interculture » est la capacité de créer un contexte communicationnel commun dans la durée et accepté par les deux cultures en interaction.

Müller-Jacquier (2000) a développé une typologie de problèmes de communication dans laquelle les standards culturels figurent parmi d'autres paramètres (en tout une dizaine de paramètres) afin d'éviter des stéréotypes.

Enfin, la recherche en communication économique interculturelle a produit depuis trois décennies aussi un grand nombre d'outils et de stratégies pour améliorer le marketing, le management d'un personnel de plus en plus multiculturel, le fonctionnement des organisations et l'efficacité de la publicité.

2.2.2 Etude des processus de transferts culturels

Les relations franco-allemandes (Werner 1988/Espagne 1997) ont représenté un terrain très propice pour analyser les processus de transferts culturels. L'ensemble des formes de médiation entre cultures, concernant aussi bien les biens que les pratiques culturels, mène aussi à l'analyse des « intercultures ». On dépasse largement ici la seule pratique de comparaison en visant l'analyse des mécanismes d'entremêlement micrologiques entre les espaces culturels. Trois dimensions sont concernées par ces études : la sélection, la transmission et la réception des éléments culturels. Les différents acteurs (voyageurs, traducteurs, journalistes, diplomates etc. mais aussi des organisations comme les instituts culturels) dans ces domaines sont considérés comme des intermédiaires culturels. Les champs de recherches sont multiples pour analyser ces processus de transfert culturel (relations et échanges économiques, cours de langue, voyages touristiques etc.).

2.2.3 Etude des processus de perception interculturelle

L'analyse de processus de perception interculturelle repose sur un travail de déconstruction d'images ou de représentations collectives d'une autre culture. Les supports et les matériaux analysés sont essentiellement les médias, les textes littéraires et journalistiques, la publicité et les beaux arts. L'objectif étant d'identifier des auto-, hétéro- et méta stéréotypes, les chercheurs partent dans ce domaine du principe de base que l'expérience de l'altérité est fondamentalement positive et constitutive pour les identités culturelles. Des nouvelles « disciplines » comme la « xénologie » ou l'« imagologie » naissent dans ce champ de recherches.

2.2.4 Etude des différentes formes d'interculturalité

Les contextes postcoloniaux et postmodernes provoquent l'émergence de nouvelles formes d'existence et d'expression hybrides. La migration et l'immigration produisent des identités culturelles mixtes (un « entre-deux ») dont la recherche tente de capter le sens grâce aux nouveaux concepts clés comme « métissage », « hybridité » et « créolité ».

2.3 Recherches en didactique¹

Les recherches en didactique ont de plus en plus pris en compte le défi de l'interculturel car le monde du travail et le monde associatif sont confrontés d'une façon inévitable aux interrogations résultant de la nécessité d'apprendre à vivre ensemble dans une société de plus en plus hétéroclite. Les deux approches suivantes montrent la richesse et la variété des questionnements.

2.3.1 Approche d'une didactique interculturelle par champs d'actions et champs professionnels

Flehsig (1999) a identifié sept champs d'actions (« Handlungsfelder ») pour lesquels l'enjeu de l'interculturel est un élément essentiel :

- « Globales Lernen/eine Welt » (apprendre pour comprendre un monde global)
- Société de transition/Tiers Monde
- Société multiculturelle
- Echange culturel
- Organisations internationales
- Entreprises privées
- Recherches interculturelles concernant l'enseignement et la formation

2.3.2 Approche par paradigmes

Lüddecke (2004) identifie trois paradigmes de la recherche en didactique :

Le paradigme empirique-analytique basé sur les principes du constructivisme est surtout utilisé dans le cadre institutionnel de l'école.

Le paradigme herméneutique des humanités trouve sa place essentiellement dans le cadre institutionnel de l'université.

¹ voir Jürgen HENZE/Ursula NGUYEN : Interkulturelle Kommunikation aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. IN: A. Moosmüller (Hg.): Interkulturelle Kommunikation, Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin, 2007, 97-117. Le lecteur retrouvera les références bibliographiques mentionnées ici dans les chapitres 2.3 à la fin de l'article de J. HENZE et de U. NGUYEN.

Le dernier paradigme d'une théorie critique de la société alimentée par les recherches en sciences sociales trouve son application surtout dans les cadres institutionnels extrascolaires (associations humanitaires, syndicats etc.).

3. Les compétences interculturelles : évolution du concept et exemples d'application

Bolten (2007a)¹ identifie trois phases depuis 40 ans en ce qui concerne l'évolution historique des approches descriptives des compétences interculturelles.

3.1 Approche par listes de caractéristiques

Tout d'abord, il y avait une approche par listes de caractéristiques dont doit disposer une personne pour réussir à l'étranger. La préparation d'une expatriation était à l'époque le plus souvent la raison essentielle d'une formation des futurs expatriés afin de leur permettre une meilleure compréhension de la culture d'accueil. Ainsi on a commencé à lister les caractéristiques d'une personne disposant d'une certaine « maturité interculturelle » :

- empathie (« empathy »)
- savoir tolérer l'ambiguïté (« tolerance for ambiguity »)
- comportement basé sur l'estime de soi (« self-oriented behavior »)
- conscience culturelle (« cultural awareness »)
- ouverture d'esprit (« open-mindedness »)
- respect des différences culturelles (« respect of cultural differences »)
- porter de l'attention à l'interaction (« interaction attentiveness »)
- adaptabilité
- méta communication
- capacité de distanciation par rapport à son rôle
- ...

3.2 Approche par modèle de structure

A partir des années 90, cette liste ouverte de caractéristiques, sans hiérarchie interne, a été structurée selon l'importance des différents aspects et selon leur interdépendance. On procède ainsi à un regroupement dans trois groupes de « micro compétences » (affectif, cognitif et comportemental) auxquels s'ajoutent deux dimensions « externes » : l'efficacité de l'action (sociale et professionnelle) et la conformité du comportement par rapport aux règles culturelles du pays hôte et par rapport à la reconnaissance des sentiments des hôtes. Le modèle de structure suivant est un exemple parlant de cet effort de structuration :

¹ Bolten, Jürgen (2007a): Was heißt « Interkulturelle Kompetenz »? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. IN: V. Künzer/J. Berninghausen (Hg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung, Frankfurt/Main, 2007, 21-42

http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_bolten.pdf

Document 1 : Modèle structurel de la compétence interculturelle selon Müller/Gelbrich 2004, 794

3.3 Approche par modèle de procès¹

Pendant la troisième phase (depuis 2000), on passe du concept de structure, encore assez statique, au concept de procès, et plus précisément au concept d'un « procès synergétique ». Cette approche dynamique vise à identifier la nature d'une « Handlungskompetenz », d'une compétence d'agir générale dont la « compétence interculturelle » serait une sorte de sous variante. Dans une telle perspective, la compétence interculturelle se définit comme « synergie réussie entre l'agir individuel, social, professionnel et stratégique dans un contexte interculturel » ou comme « la capacité de négocier et de réaliser des synergies efficaces entre différentes exigences et habitudes culturelles (de soi et de l'autre) ».

¹ http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_bolten.pdf

Document 2 : La compétence interculturelle comme cas d'application particulier d'une compétence d'agir générale (Bolten 2007)

La compétence interculturelle représente donc un type d'application particulier d'une compétence de communication et d'action générale puisque le sujet mobilise obligatoirement ses mêmes capacités et compétences en communication interculturelle comme en communication intraculturelle. Celle-ci est caractérisée par quatre dimensions qui entretiennent des relations d'interdépendance permanente : une dimension individuelle, sociale, professionnelle et stratégique. En situation de communication interculturelle, ces quatre dimensions sont à chaque fois réactualisées (par transfert) et complétées par des capacités spécifiques liées au contexte interculturel : l'aspect individuel est complété par l'autonomie dans un cadre linguistique différent, l'aspect social par la capacité de régler des conflits selon les habitudes du nouveau contexte culturel, l'aspect professionnel par la capacité de prendre en compte différentes traditions scientifiques ou cultures de métiers, et l'aspect stratégique par la capacité d'exploiter des potentiels de synergie face à la coexistence de différentes pratiques et d'usages du temps.

3.3.1 Premier exemple d'application :
Le rapport de la Bertelsmann-Stiftung (2007) :
La compétence interculturelle – Une compétence clé du 21e siècle

Le schéma suivant montre clairement l'utilisation du modèle de procès dynamique, basé sur le principe fondamental de l'interdépendance des différents paramètres. Les auteurs du rapport de la Bertelsmann-Stiftung¹ ont dans le même temps nettement clarifié les différentes dimensions de la compétence interculturelle. Au niveau de l'individu, ils séparent d'abord deux dimensions de base, celle des attitudes et des postures d'un côté (respect, ouverture d'esprit, curiosité etc.) et celle des connaissances, de la compréhension et des capacités intellectuelles de l'autre côté (réflexion critique par rapport à soi-même, conscience sociolinguistique, capacité d'écoute attentive, d'observation, d'interprétation, d'analyse etc.). Ces deux dimensions produisent deux effets, un effet interne par rapport à l'individu (déplacement du cadre de référence, adaptabilité, flexibilité, empathie) et un effet externe par rapport au contexte de la communication (communication et comportement adaptés et efficaces en situations interculturelles).

Document 3 : Modèle de procès dynamique de la compétence interculturelle

¹ http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-611D1696-4937C2C9/bst/xcms_bst_dms_18255_18256_2.pdf
(anglais)
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-611D1696-4937C2C9/bst/xcms_bst_dms_17145_18254_2.pdf
(allemand)

L'aspect dynamique de ce modèle est encore renforcé par le choix de l'image d'un amortisseur pour visualiser la nature même de la compétence interculturelle. Les différentes parties (ou 'sous-compétences') de la compétence interculturelle forment dans leur ensemble, par le biais de leur interdépendance, une sorte d'amortisseur (voir l'image du document 4). Grâce à cette comparaison métaphorique, la fonction essentielle de la compétence interculturelle est bien illustrée : « adoucissant les chocs de la route » (« les incidents critiques ») tout en permettant à la voiture (« à la communication ») de poursuivre son chemin et d'atteindre le but du voyage (« d'être efficace »). L'autre caractéristique importante de la compétence interculturelle est le fait qu'elle est fragile et périssable, elle doit donc être entretenue par une utilisation régulière de ses parties (« sous-compétences ») qui se renforcent mutuellement dans une spirale vertueuse d'apprentissage.

Document 4 : Spirale d'apprentissage en forme d'amortisseur selon le modèle de la compétence interculturelle de D.K. Deardorff (2006)

On retrouve ici les quatre groupes de sous-compétences évoquées préalablement: D'abord les attitudes et postures (apprécier la diversité et tolérer l'ambiguïté) et ensuite la compétence d'agir (composée d'un savoir culturel étendu, d'une compétence à communiquer et de résolution de conflits). Ces deux types d'aptitudes ont comme effet (interne) sur le sujet qu'il développe sa capacité de réflexion (relativiser le cadre de référence et se mettre à la place de l'autre par un acte volontaire de pensée). Une interaction constructive (en évitant le non-respect des règles et en atteignant l'objectif de l'action à mener) résulte comme effet externe de l'interdépendance de ces différentes parties de la compétence interculturelle.

Cette modélisation des processus d'apprentissage dans le domaine de l'interculturel reflète la complexité de la réalité. Rien n'est simple ni facile à acquérir, il faut du temps, de la patience et beaucoup d'expérience pour apprendre à avancer sur un terrain mouvant et vivant. La personne est forcément impliquée à différents niveaux et traverse à coup sûr des turbulences face l'incertain.

3.3.2 Deuxième exemple d'application : Stephanie Rathje (2006)¹ : Cohésion ou cohérence comme objectif de la communication interculturelle ?

Stephanie Rathje analyse dans son article deux types d'interculturalité en mettant l'accent sur l'objectif de la communication interculturelle (voir le schéma document 5). Selon elle, il faut séparer une approche visant à garantir la cohérence de celle qui essaie de créer la cohésion dans un groupe. Ce n'est donc pas à partir de l'individu mais à partir du groupe qu'elle tente de rendre intelligible le processus de la communication interculturelle. La démarche visant la cohérence fonctionne sur la base d'une culture qui uniformise les individus (comme un moule) et qui ignore les différences entre ces individus. Le but d'une 'culture-moule' est de réduire la complexité en créant la cohérence par une intégration adaptative des sujets. L'autre conception qui cherche à produire de la cohésion vise à préserver les différences entre les membres du groupe en utilisant la culture comme une force reliante. La culture fonctionne ici comme une sorte de colle qui fait adhérer les membres au groupe en profitant du fait que les différences soient connues et donc perçues comme normales.

Chaque conception de la culture a comme conséquence une autre façon de concevoir le phénomène de l'interculturalité (voir le schéma document 6). Dans le premier cas, l'interaction entre deux représentants de deux cultures différentes (chacune conçue comme cohérente en soi) a comme résultat la naissance d'une interculture, d'un espace tiers sur lequel se recouvrent une partie de chaque culture concernée. Dans le deuxième cas, on part d'emblée du principe (positif) de la diversité culturelle dépassant un cadre bi- ou trilatéral. Dans ce modèle, les individus appartenant à différentes cultures co-existent, coopèrent et co-construisent une nouvelle culture multi collective composée de plusieurs éléments qui s'additionnent de façon modulaire. L'interaction interculturelle est une (ré-) production originale d'une culture locale qui valorise les différences entre les individus impliqués en mettant l'accent sur leur cohésion au sein du groupe.

¹ http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf

Document 5 : Différentes approches par rapport au concept de culture selon S. Rathje

Document 6 : Différentes approches par rapport au concept de l'interculturalité selon S. Rathje

Les réflexions de S. Rathje sont très riches car elles montrent clairement que la nature même de ce qu'on appelle 'interculturalité' varie selon les objectifs (souvent implicites) de l'interaction (ou de la communication) interculturelle. Les deux approches ne reposent pas non plus sur le même type de compétence car la cohésion d'un groupe 'multi-collectif' est forcément 'négociée' autrement par les membres de ce groupe que l'entre-deux qui se situe à la marge de deux entités (et identités) culturelles considérées comme cohérentes en soi. L'approche visant la cohésion semble être plus adaptée à la réalité des équipes multiculturelles ('multi collectives') que l'approche basée sur la création d'une 'interculture' dans une relation bilatérale entre représentants de deux cultures distinctes, 'stables' et 'homogènes'. Le modèle de procès dynamique de la compétence interculturelle explicité plus haut correspond beaucoup plus à une réalité sociale et professionnelle des groupes de travail basés sur la diversité (re-)produisant en permanence une culture locale grâce à la force de cohésion qui relie les membres de ce groupe. La mobilité psychique et la fluidité de l'identité, supposées et entretenues par cette approche, sont les conditions indispensables pour éviter l'échec de la communication interculturelle. En revanche, la recherche à tout prix de la cohérence produit par contre en règle générale des crispations identitaires qui ont souvent comme conséquence la perte ou le gaspillage des énergies créatrices potentielles liées aux écarts et différences entre les individus.

5. Conclusions

Cette synthèse assez courte concernant l'évolution de la recherche sur l'interculturel en Allemagne montre clairement les tendances et caractéristiques suivantes :

- L'augmentation significative de la productivité des chercheurs et des centres de recherches et de formation qui labourent le terrain de l'interculturel depuis une trentaine d'années.
- L'interdisciplinarité de ces recherches et cycles de formation
- Le pragmatisme ouvertement affiché des acteurs (chercheurs, formateurs, enseignants) qui visent à mettre les avancées théoriques et pratiques au service de la formation professionnelle (coopération étroite entre centres de recherche et de formation d'un côté et le monde des entreprises de l'autre côté).
- Enfin, la dimension éthique plus ou moins explicite de ces démarches qui peut s'expliquer par l'histoire (après la catastrophe du Nazisme, il fallait donner la priorité au respect des différences entre les individus) et la culture sociétale de l'Allemagne qui est profondément marquée par le principe fédéral de la vie politique.

L'enjeu du développement des compétences interculturelles est devenu comme une pierre de touche permettant de vérifier la volonté d'une société de baser la vie commune sur une véritable reconnaissance de l'autre, soit-il représentant d'une autre culture, d'un autre métier, de l'autre sexe ou d'un autre milieu social.

Bibliographie :

Bertelsmann Stiftung (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff, Gütersloh 2006

anglais:

http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-611D1696-4937C2C9/bst/xcms_bst_dms_18255_18256_2.pdf

allemand :

http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-611D1696-4937C2C9/bst/xcms_bst_dms_17145_18254_2.pdf

Baumer, Thomas (2002/2004): *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*, Band 1 und 2, Zürich, 2002/04

Bolten, Jürgen (2007a): *Was heißt « Interkulturelle Kompetenz »? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung*. IN: V. Künzer/J. Berninghausen (Hg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*, Frankfurt/Main, 2007, 21-42

http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_bolten.pdf

Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*, Erfurt 2007

Henze, Jürgen/ Nguyen, Ursula: *Interkulturelle Kommunikation aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. IN: A. Moosmüller (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation, Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*, 2007, 97-117

Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (Hg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München 1997

Rathje, Stefanie (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts*. IN: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 : 3, 2006, 21 S

http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf

Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hg.)(2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart/Weimar 2007

Thomas, Alexander/ Kinast, Eva-Ulrike/ Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2007): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation – Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit* (deux tomes), Göttingen 2007 (2e édition)

Vatter, Christoph: *La recherche interculturelle. Etat des lieux en Allemagne*, *Questions de communication*, 2003, 4, 27-41

1.3 La perception française de l'interculturel dans l'éducation

Claude LE FLOHIC

Les commentaires qui suivent sont une synthèse non exhaustive du débat qui s'est engagé en France sur l'interculturel il y a plus de trois décennies. Au cours de cette période, marquée par la mondialisation croissante de l'économie, et par voie de conséquence, du politique et du culturel, la tradition unificatrice et assimilationniste, mise à l'épreuve des faits, a dû s'adapter à la pluralité et à la diversité, considérées désormais par les penseurs et acteurs de l'interculturel comme le socle d'une citoyenneté redimensionnée.

1. Culture / identité / altérité : quelques définitions

Les citations proposées ci-dessous révèlent une prise en compte progressive de l'individu dans la définition du mot Culture, ainsi qu'un élargissement des champs qu'il recouvre :

Pour les anthropologues, « la culture est l'ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un peuple ou d'une société ».

Selon l'UNESCO (1982), « la culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société, un groupe social ou un individu. Subordonnée à la nature, elle englobe, outre l'environnement, les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances et les sciences. »

Dans son édition de 1988, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Larousse), donne de la culture la définition suivante : « ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations ».

Plus récemment, on en est venu à considérer que les identités comme les cultures s'inscrivent dans une tension permanente entre l'universel et le particulier. Chaque individu est un être pluri/multiculturel, porteur d'une culture globale, qu'il s'approprie, adapte, modifie en fonction de ses stratégies propres, pour se forger sa culture unique, celle qui fonde son identité. L'identité d'un individu se définit à partir des stratégies qu'il met en oeuvre en fonction des contextes. Elle reste insaisissable à partir de codes ou de signes, mais peut être comprise dans sa mise en relation, en situation et en contexte.

Martine Abdallah-Preteille constate que la mondialisation économique, culturelle, politique favorise l'hétérogénéité culturelle, ce qui donne à chaque individu la liberté de construire sa culture selon des modalités de plus en plus différenciées. C'est donc la rencontre, l'échange, à

commencer par la communication, qui vont permettre de saisir l'individu au-delà des représentations culturelles que l'on a de lui. De ce fait, la prise en compte de l'altérité est la reconnaissance de l'Autre en tant qu'individu singulier et pluriel, universel.

2. Pluralisme/multiculturalisme et interculturalisme

Les auteurs français distinguent ou opposent deux manières d'aborder la diversité culturelle.

D'inspiration anglo-saxonne, la première approche privilégie le multiculturalisme, tandis que la seconde tend vers le modèle de l'interculturel. Selon cette thèse, le multiculturalisme, perçu comme une variante anglo-saxonne du pluralisme focalisée sur la reconnaissance des différences culturelles, réfère à une description de situation. Il met l'accent sur la reconnaissance et la co-existence d'entités culturelles distinctes en donnant la priorité au groupe d'appartenance. Le multiculturalisme additionne des différences, juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société. Tout en reconnaissant les différences, le multiculturalisme s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence des groupes et des individus. Cette structuration est potentiellement conflictuelle, car les relations inégalitaires ne sont pas remises en cause. L'approche multiculturaliste tend à occulter le caractère de plus en plus polychrome et polymorphe des groupes et des cultures.¹

A l'opposé, l'interculturalisme propose une alternative au traitement de la diversité culturelle. Le préfixe "inter" d'"interculturel" indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Alors que le multi et le pluriculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. L'approche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles de la personne. La compétence interculturelle n'est pas une compétence qui permet de dialoguer avec un étranger (avec une personne de nationalité, de culture différentes), mais avec autrui (une autre personne).

L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'autre.

L'interculturel peut donc être compris comme une construction ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport avec la diversité culturelle. Il présente alors une visée éducative, ce qui n'est pas d'emblée le cas du multicultural. Celui-ci se contente généralement de reconnaître la pluralité des groupes avec pour objectif d'éviter l'éclatement de l'unité collective. C'est donc à ce niveau que l'une des dérives du multiculturalisme peut se présenter en construisant artificiellement la « tribalisation » de la société, en enfermant les groupes sur eux-mêmes en leur attribuant une homogénéité partielle ou locale. Le pluralisme évite ainsi de reconnaître la diversité en divisant et en juxtaposant des unités, ce qui permet au mieux la cohabitation, mais le plus souvent l'exclusion. Le pluralisme n'est donc pas la réponse à la pluralité.²

¹ Abdallah-Preteille M., *L'éducation interculturelle*, PUF, 2004, coll. "Que sais-je ?"

² Abdallah-Preteille M., « Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école », in Houpert-Merly D. (coord.), 2001

3. Bref historique de la pédagogie interculturelle

« En France, la question du traitement de la diversité culturelle n'existe pas, en dehors des crises et des polémiques. [...] L'école ne peut toutefois rester indéfiniment sans orientation. Niée systématiquement au nom de l'universel ou, au contraire, hypostasiée au nom de la différence, la culture est au cœur d'enjeux historiques, sociaux, idéologiques, affectifs, symboliques ». ¹

En France, l'instruction se veut nationale, laïque et s'adresse à des individus, le droit français ne reconnaissant ni groupe, ni communauté, ni minorité, à l'exception des associations (loi 1901). L'école française est donc traditionnellement assimilationniste, son rôle étant de transmettre les valeurs républicaines aux enfants, d'en faire des citoyens

Dans le contexte des migrations des années 1970, face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle se fonde sur le postulat suivant : les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées. Selon cette thèse, l'approche interculturelle en pédagogie est donc d'origine française. ²

Il convient néanmoins de souligner le rôle moteur du Conseil de l'Europe dans la mise en place des approches interculturelles dans les pays européens à partir des années 1970. Les objectifs évoluent : assimilation, puis intégration et dans les années 1990-2000, un projet humaniste interrogeant les systèmes éducatifs nationaux sur leur capacité à répondre aux exigences socioculturelles actuelles de l'Europe, comme celle de transmettre des savoirs et des compétences permettant aux citoyens de diverses origines de participer pleinement à une société démocratique multiculturelle. Il prône ainsi le passage du multiculturalisme, comme « état naturel de la société, qui ne peut qu'être diverse » à l'interculturalisme, « qui se caractérise par des relations réciproques et la capacité des entités à bâtir des projets communs, assumer des responsabilités partagées et forger des identités communes ». ³

4. L'approche interculturelle dans la pédagogie des langues étrangères

Apprendre une langue, c'est être capable « de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation) ». ⁴ Si l'on accepte ce postulat, le cours de langue « constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture ». ⁵

¹ Abdallah-Preteuille M., 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF, 126 p.

² Carlo (de) M., 1998, L'interculturel, Paris, Clé International, p. 40.

³ Birzea C., 2003, « Learning Democracy. Education Policies within the Council of Europe », Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, Athènes, Grèce, 10-12 novembre.

⁴ L. Porcher, in *Études de linguistique appliquée* n° 69, 1988.

⁵ Myriam Denis, in *Dialogues et cultures* n°44, 2000, p. 62.

La formation à l'interculturel dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères est donc au cœur d'un enjeu éthique car elle n'a pas seulement pour objectif une meilleure maîtrise de la langue étrangère dans ses dimensions linguistiques et culturelles. Elle permet également de revaloriser la finalité éducative de l'école par la remise en cause des stéréotypes sociaux, la lutte contre la xénophobie et le racisme, le respect de l'autre. Dans cette perspective, l'ouverture à l'altérité s'inscrit dans un projet humaniste à l'échelle du monde, dont l'un des objectifs majeurs est la l'enrichissement mutuel fondé sur la compréhension entre les peuples.

Il convient cependant de nuancer le propos en notant que la bonne connaissance d'une seule langue et culture conduit souvent à l'établissement de la relation ethnocentrique entre la langue et culture étrangère et la langue et culture maternelle. On compare, on juge, on critique. L'acquisition de compétences, même restreintes, dans deux, trois ou plusieurs langues étrangères permet d'entrer en contact avec deux, trois ou plusieurs cultures et de dépasser ainsi plus facilement cette relation ethnocentrique. C'est là qu'il est possible de créer un espace interculturel dans lequel l'apprenant sera capable d'observer sans préjugés, de relativiser son point de vue afin de comprendre et d'engager le vrai dialogue.

5. Principes de la pédagogie interculturelle :

Selon les pédagogues prônant la pédagogie interculturelle, la réalisation des objectifs énumérés ci-dessus implique le respect de certains principes et la mise en œuvre de modalités d'apprentissage que l'on peut résumer ainsi :

- Interactivité avec des acteurs vrais;
- Apprentissage par le biais des tâches.
- Implication et autonomie de l'apprenant dans le processus d'apprentissage (gestion de l'inconnu)
- Diversité culturelle des 'enseignants'
- Transformation du rôle du formateur (qui n'est plus seulement un 'enseignant').

6. Grandes Ecoles et Interculturel

Le cadre dans lequel se mène cette réflexion nous fournit une occasion idéale d'aborder la problématique et les enjeux de l'interculturel dans le contexte des Grandes Ecoles. Ces institutions sont le produit par excellence de la culture française (colbertisme, jacobinisme). Depuis environ deux décennies, nos Ecoles manifestent la volonté de « s'ouvrir à l'international », évolution perçue comme un impératif dans un monde globalisé. Cette prise de conscience génère inévitablement un certain nombre d'interrogations :

- Que signifie et que recouvre le concept « d'ouverture à l'international ? »
 - L'interculturel concerne-t-il uniquement les publics étrangers ?
 - Comment gérer l'interaction entre la 'culture globale' (groupe, nation, génération, sexe ...) et la 'culture unique' de chaque individu ? (voir ce que dit Louis Porcher sur les « universels singuliers »).
 - Comment être compétitif dans un contexte multiculturel : l'emporter sur l'autre ou l'emporter sur soi ? (Louis Porcher)
 - Comment accueillir l'autre en tant qu'autre sans renoncer à sa culture (Grande Ecole) ?
- Le défi le plus important est celui que pose la dernière question de la liste ci-dessus : tirer toutes les conséquences de cette ouverture internationale sur nos modes de fonctionnement,

aborder ces questions ouvertement en évitant deux écueils majeurs - le repli sur soi d'une part, l'abandon de sa culture de l'autre - en gardant en mémoire cette mise en garde :

*Aucun de nous ne peut se sauver seul ;
il faut que nous nous perdions ensemble
ou que nous nous tirions d'affaire ensemble.*

(Jean-Paul Sartre, *Huis Clos*)

7. Sources :

<http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/Politiques/politiques.htm> : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), « Approches interculturelles en éducation ». Ce dossier très complet aborde successivement :

- Les définitions générales et les principales approches de l'interculturel en éducation
- L'interculturel dans les politiques éducatives, comparaisons internationales
- Les défis de l'éducation interculturelle
- L'éducation interculturelle en Europe
- L'éducation interculturelle en France
- L'éducation interculturelle dans les autres pays européens
- L'éducation interculturelle aux Amériques

Il comporte une riche bibliographie.

<http://www.franparler.org/dossiers/interculturel.htm> : site destiné aux professeurs de français langue étrangère. Le dossier intitulé « L'Interculturel en classe de français » aborde la problématique de la démarche interculturelle et explore des pistes pédagogiques.

<http://www.fdlm.org/fle/article/329/interculturel.php> : Article de Louis Porcher, Paris III - Sorbonne-Nouvelle, rencontres de l'ASDIFLE, 28 mars 2003 à l'Alliance française de Paris : « Français et insertion », sur les composantes d'une authentique pédagogie interculturelle.

http://www.uqtr.ca/revue_travail/Articles/2005RAKOTOMENAMialyHenrietteVol3Num2pp668-691.pdf : Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle, *Revue internationale sur le travail et la société*, octobre 2005, Rakotomena Mialy Henriette.

<http://www.ofaj.org/paed/texte/formati/formati2.html> : « Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations ? Quelles sanctions qualifiantes ? », Jacques Demorgon, Otto Lüdemann et al.

<http://www.ofaj.org/paed/texte2/intmanagfr/intmanagfr15.html> : « Les cultures d'entreprise et le management interculturel », Jacques Demorgon.

<http://www.ecml.at/mtp2/Gulliver/results/fr/competence-interculturelle.htm> : Projet Gulliver : Pour un enseignement/apprentissage interactif de la compétence interculturelle. « Compétence interculturelle aujourd'hui : Où en sommes-nous avec l'enseignement/apprentissage de la compétence interculturelle ? ».

http://www.alte.org/further_info/sevres/dl200407.pdf : Denise Lussier, « Les compétences interculturelles : un référentiel en enseignement en évaluation », Colloque ALTE/CIEP, Paris : 2 avril 2007.

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/laap/documents/Approche_de_interculturel_en_education_et_diversite.pdf : Pierre Dehalu, « Approche de l'interculturel en éducation et diversité culturelle des enseignants ».

<http://www.mediation-interculturelle.com/IMG/pdf/IN-Bibliographie.pdf> : Importante bibliographie sur l'Interculturel et l'Intégration.

1.4 I-bunka-kan : L'interculturel vu du Japon

Nozomi TAKAHASHI

1. Entrer en contacts de cultures : la notion d'interculturel au Japon

Comme nous pouvons le voir dans le titre, la traduction du terme « interculturel » en japonais est « I BUNKA KAN ». « I » est l'équivalent de « différent », « BUNKA » signifie « la culture » et « KAN » veut dire « entre ». Dans ce terme en français ou encore en anglais « cross-cultural », on ne mentionne pas tout de suite « la différence », et nous pouvons comprendre tout simplement l'interculturalité comme le contact « entre *plusieurs* cultures », mais pas « entre les *différences* culturelles ». En japonais, il nous semble donc que l'on met plus fortement l'accent sur cette « *différence* ». D'où vient ce décalage ?

1.1 Confrontation des deux pôles

Sur le plan historique, pendant une longue période de fermeture officielle du Japon au monde (entre 1639-1868), la montée de l'impérialisme européen et la menace d'une agression militaire devaient de plus en plus importants. A la fin du 19^{ème} siècle, le Japon a finalement vécu la restauration Meiji comme un bouleversement de la pensée traditionnelle vers la modernisation. Il nous semble que cette modernisation a apporté dans la société une contradiction nouvelle, comme les découvertes de l'« Occident » avaient introduit un nouveau rapport à soi-même, le peuple japonais a vu s'opposer la tradition versus la modernité ou la culture occidentale en face de la culture japonaise...etc. Nous pouvons dire aussi que cette confrontation des deux pôles a été relayée après la seconde guerre mondiale, par exemple, par les contacts entre la culture américaine et la culture japonaise. Dans cette logique, il n'y a que deux directions possibles : quelque chose fait partie de soi-même ou quelque chose n'est pas chez soi-même, et il est donc « différent ».

1.2 Question de monde « intérieur » et « extérieur »

Il serait intéressant d'examiner de la même manière la notion d' « étranger ». En japonais, cela se dit « GAI KOKUJIN ». Nous pouvons trouver la pleine signification de ce mot en le divisant en 3 morphèmes ; « GAI : extérieur », « KOKU : pays » et « JIN : personne ». Ce terme montre aussi un concept « intérieur » (comme soi), et « extérieur » (comme ceux qui sont différents de soi).

Mais la frontière du monde « intérieur » et du monde « extérieur » est également très importante au Japon jusque dans la relation interpersonnelle. C'est un critère qui correspond au groupe social, même parmi les Japonais. Nous allons regarder de plus près cette notion plus loin.

Autour d'un mot « interculturel » au Japon, nous pensons que les Japonais ont commencé à chercher à confronter la culture d'origine et une culture différente, ici, la culture occidentale. L'évolution a été progressive, mais actuellement, disons-le tout de suite, on a tendance plutôt à s'intéresser à la dimension multiculturelle, avec une conception de la pluralité plus développée que celle d'opposition.

2. Sujet – acteur dans une vie en société : la relation interpersonnelle chez les Japonais

Il nous semble important de regarder comment s'organise la relation interpersonnelle dans une société donnée où le contact interculturel ne cesse de se produire, quel que soit le niveau. Dans cette section, nous essayons de montrer quelques caractéristiques de la relation interpersonnelle chez les Japonais en fonction à leur pensée et leur philosophie.

2.1 Fonction du groupe social : « uchi (intérieur) » vs « soto (extérieur) »

Contrairement à la société occidentale où l'identité d'un individu répond à sa particularité (la qualification ou le métier), dans la société japonaise, l'identité d'un individu correspond plutôt au groupe social auquel il appartient (l'école, l'entreprise, la famille, etc.).¹ Autrement dit, la société japonaise met l'importance sur le groupe où chacun est un membre, alors que la société occidentale (au terme d'une progression historique qui n'a pas besoin d'être rappelée ici) est fondée sur les individus.

Au niveau social, à l'intérieur de chaque groupe, le concept de hiérarchie est omniprésent entre les membres. Cette dimension hiérarchique place les participants d'un même groupe plus haut ou plus bas. Par exemple, Chef / subordonné, Maître / élève, Parents / enfants, Aîné / cadet, selon les domaines sociaux, institutionnels ou familiaux, etc..² Dans ce sens, la catégorisation dans un cadre social de chaque élément est respectée à priori, comme l'élément fondamental de l'équilibre de la structure sociale. Une anthropologie sociale au Japon se rapprocherait ainsi de celle que, par exemple, Lévi-Strauss développe à partir des « structures élémentaires » de la communauté, mais aussi de leurs combinaisons possibles et des transformations qui en dérivent, nous le verrons plus loin.

Au niveau psychologique, la notion de groupe distingue les membres qui font partie d'un même groupe « *uchi* (intérieur) » et les membres extérieurs à ce groupe « *soto* (extérieur) ». A l'intérieur d'un groupe, la relation interpersonnelle se base sur la solidarité plutôt que sur la notion d'individu, et chaque membre est en interaction en tant que partenaire plutôt qu'individu qui s'oppose, c'est-à-dire introduit une division (in-dividu).³ Parmi les membres d'un même groupe dit *uchi*, les sentiments et les désirs personnels « *honno* » sont partagés en toute confiance.

La notion d'«extérieure» dit *soto* implique une distance psychologique que les Japonais gardent, pour montrer un certain respect dans l'interaction. La personne «extérieure» est quelqu'un qui n'appartient pas au groupe du locuteur, et également, quelqu'un qui est supérieur au locuteur dans un même groupe en raison de la distance hiérarchique. Dans ce cas, contrairement à la relation «intérieure», le locuteur ne montre pas en général sa personnalité et sa pensée, ses comportements correspondent au «*tatema*», les principes qu'on exprime avec réserve dans un contexte officiel.

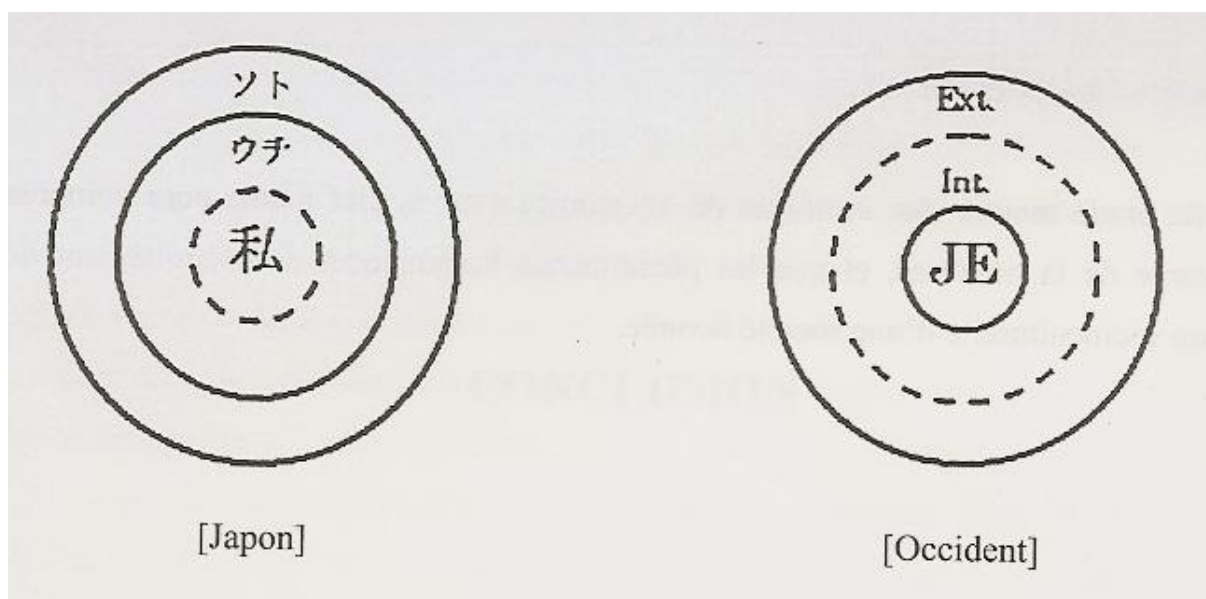
2.2 Notion de « Je »

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la relation japonaise est fondée sur les groupes sociaux. La distinction entre «intérieur» et «extérieur» joue un rôle plus important que la distinction entre «Je» et les autres. T. Suzuki (1973) situe le «moi» japonais «dans un état d'indétermination, pour ainsi dire par manque de coordonnées, tant qu'un objet particulier, un partenaire concret n'est pas apparu et que le locuteur n'en a pas déterminé la nature exacte». Shimamori (2001) explique la relation interpersonnelle avec des schémas qui montrent la frontière «私 (watashi : Je)» au Japon et la frontière «Je» en Occident. Dans ces schémas, la ligne pointillée indique une frontière qu'on peut franchir facilement et la ligne continue désigne au contraire une frontière établie solidement : « Dans la société japonaise, on peut constater que la frontière entre «JE» et les membre du même groupe «ウチ (uchi) intérieur» est symbolique, et que l'on peut la passer facilement (...) Par contre la frontière entre le monde «intérieur (ウチ)» et le monde «extérieur (ソト)» est solidement établie, le passage de l'«extérieur ソト» à l'«intérieur ウチ» est très difficile.»

¹ Oguma. K., Higashi. T., (2002), p.153

² Shimamori.R., (2002), pp. 352-353.

³ Nakane. C., (1972)



Shimamori. R., (2002)

Cette conception de l'individu au Japon introduit aussi une culture de l'uniformité dans le système de production économique et dans l'entreprise japonaise. En principe, les employés d'une société (où ils sont les membres dans un même groupe) réagissent en face des gens extérieurs au nom de l'organisation totale de leur société. Nakagawa¹ exprime cet aspect ainsi : « Tous les Japonais sont très sensibles à ce climat uniformisateur et à sa merveilleuse capacité d'identification ; ils sont prêts à s'y adapter immédiatement ».

Certes, il nous semble assez banal de reprendre la distinction entre « individualisme » et « collectivisme ». Cependant, ce comportement collectif chez les Japonais s'étend sur le style et la qualité de vie aux yeux des Occidentaux. Par exemple, une étude sur la gestion du sommeil en France et au Japon² montre que la gestion du sommeil en France est à la fois sacralisée et honteuse : Une bonne gestion de sommeil se traduit par le fait de dormir assez, pendant un moment précis, donc la nuit. Le sommeil doit être « géré » par soi-même, et permettre d'être en pleine forme dans la journée. Il sera donc honteux de s'endormir dans un lieu public pendant la journée car cela montre un manque de la capacité de gérer du sommeil de la veille.

Au Japon, au contraire, la gestion du sommeil est à la fois méprisée et tolérée : La gestion du sommeil est plutôt fonction des besoins définis par l'extérieur, par l'entourage (travail, études...). Les Japonais n'hésitent pas à s'endormir dans un lieu public (ou même pendant une réunion) car c'est un signe que la fatigue est arrivée à la limite malgré le contrôle qu'on peut avoir de ses besoins physiques. Ce seuil de la fatigue est fixé donc à la fois par le corps et par l'entourage, et les Japonais sont plutôt tolérants en face de gens qui s'endorment. Un guide français à l'intention des hommes d'affaires, qui explique comment on peut travailler avec les Japonais, rappelle ce comportement chez les Japonais : « Ne soyez pas étonné que les Japonais paraissent dormir. Cela peut évidemment être le cas (vous avez peut-être trop travaillé votre relation hier soir au bar ou au karaoké...) »³.

¹ Nakagawa. H., (2005), p10.

² Azra. J-L., Vannieuwenhuyse.B., « La conception de la gestion du sommeil en France et au Japon » in *Studies in Language and Culture* vol 27, Osaka University 2001

³ Marion.B., (2006), p193.

3. La communication en interaction : quelques conceptions culturelles au Japon

Dans cette section, nous allons regarder quelques caractéristiques dans une situation de la communication chez les Japonais. Nous partons de l'idée que le comportement des individus est toujours indissociable des formes de la langue. Les exemples auxquels nous nous sommes référés sont tirés de deux manuels de japonais¹.

3.1 Langage par rapport à l'espace

Dans la langue japonaise, la forme honorifique est développée selon la relation hiérarchique dans un groupe social, et la relation vis-à-vis les gens qui sont dans un autre groupe. Cela dit, la notion de « supérieur / inférieur » et « intérieur / extérieur » fonctionne selon les circonstances et suscite en partie les conduites langagières de la vie. Par exemple :

A. (un employé s'adresse à un autre employé de la même société)

課長は 今 外出されているよ。

(kachô wa ima gaishutsu sareteiru yo)

Notre chef de service est sorti en ce moment.

B. (un employé d'une société s'adresse à un employé d'une autre société)

課長は 今 外出しております。

(kachôwa ima kaishutsu shiteorimasu)

Notre chef de service est sorti en ce moment.

Dans ces deux exemples, le verbe « *shiteiru* » change de forme selon la relation interpersonnelle : Dans l'exemple A, le locuteur montre un respect par « *sareteiru* » au sujet chef de service, en face de son interlocuteur qui est de statut égal dans leur société. Dans l'exemple B, le locuteur utilise « *shiteorimasu* », pour montrer son respect à l'interlocuteur qui est un membre extérieur plutôt que son supérieur hiérarchique. Cet exemple illustre combien le locuteur doit être attentif à choisir le registre adéquat à chaque circonstance.

Concernant le premier pronom personnel en japonais, son rôle conditionne également la circonstance et la relation à l'autre. Pour cela, Nakagawa² donne un exemple intéressant. Il suppose qu'un enfant est effrayé par un grand chien, et il rassure cet enfant : « Je lui dirai, en français « N'aie pas peur, ne pleure pas, je suis avec toi. », mais en japonais, je lui dirai « N'aie pas peur, ne pleure pas, ton petit père est avec toi », en me qualifiant à son endroit comme *ton petit père* (*ojisan*, en japonais) ».

3.2 Convergence émotionnelle

Le concept de convergence émotionnelle (« *kokorozukai* ») est une des grandes caractéristiques de la communication japonaise entre personnes en interaction (Higashi, 1992)³. La base de ce concept est de communiquer en approchant les autres avec le cœur, dans les actes de bienveillance comme remercier, excuser, partager un sentiment, reconnaître la valeur de l'interlocuteur ou minimiser sa propre valeur etc.

Dans ce sens, les formules qui expriment la sympathie sont importantes dans la conversation. D'ailleurs, ces formules rituelles sont introduites dès l'apprentissage de la langue japonaise, et nous pouvons donc en trouver quelques-uns dans les manuels de référence comme les suivants:

1. たいへんですね。(taihen desune)

¹ Oguma, K., Higashi, T., (2002) et Ishizawa, H. (éd.), (1988)

² Nakagawa, H., (2005), p17.

³ Higashi, T., (1992), pp13-29.

C'est bien pénible pour vous, n'est ce pas ? (Par exemple, lorsque l'on s'adresse à quelqu'un qui travaille beaucoup.)

2. じょうずですね。 (*jouzu desune*)
Vous êtes fort.

3. そんなことないです。 (*sonnakoto naidesu*)
Ce n'est pas vrai, ce que vous dites ! (Lorsqu'on reste modeste en recevant un compliment.)

4. これ、ほんのきもちです。 (*kore, honno kimochidesu*)
C'est un modeste cadeau ! (Lorsqu'on offre un cadeau.)

3.3 Atténuation

Concernant le mode de communication en japonais, on évite d'exprimer sans hésitation une déclaration. Pour rester réservé, on atténue ses expressions en ne terminant pas les énoncés. Par exemple, pour refuser une invitation de faire une fête le lendemain soir, au lieu de dire « je ne peux pas y aller demain », on peut répondre :

A. 明日は ちよっと、、、。 (*ashitawa chotto.....*)
Demain c'est un peu,... (... difficile, donc je ne peux pas venir.)

B. 明日は いそがしいので、、、。 (*ashita wa isogashî node....*)
Demain, je suis occupé,... (... donc je ne peux pas venir.)

Dans ces deux exemples, l'énoncé est incomplet, et le locuteur laisse plutôt saisir par l'autre la conséquence dans l'interaction. Le locuteur doit donc faire attention à la réaction de la personne qui écoute son énoncé incomplet.

Cette attitude est également valable lorsque l'on pose des questions pour savoir un « désir » ou un « souhait » de l'interlocuteur. Par exemple, quand on propose un café à un invité, on pose en français la question : « Voulez- vous un café ? ». Mais en japonais, il y a une tendance d'éviter de poser une question pour savoir directement le désir chez l'interlocuteur.

On dit plutôt,

コーヒーでも いかかですか。 (*kôhî demo ikaga desuka ?*)
Le café ou quelque chose comme cela, ça vous dit quelque chose?

Cette manière montre que l'on évite non seulement de savoir directement ce que souhaite prendre l'interlocuteur, mais également de proposer précisément un café pour ne pas imposer. Il est clair tout de même qu'en français aussi, on peut avoir des formules plus indirectes que celle ci-dessus et dire ; « Vous prendrez bien quelque chose ? Un café ou autre chose, peut-être ? ». Il nous semble toutefois que ces formules sont plus conventionnelles qu'en France.

3.4 Conversation en collaboration

Nous avons vu plus haut l'importance de la convergence émotionnelle dans la communication japonaise, et cette caractéristique exige un mode de conversation qui s'établit en pleine collaboration entre les locuteurs. A la différence d'un mode de conversation où le locuteur et l'interlocuteur assume son rôle tour à tour pour prendre la parole, l'interlocuteur n'hésite pas à ponctuer l'échange par brefs commentaires phatiques (c'est bien !, c'est vrai ?...etc) ou par des marques de réception (hum, oui, ah bon...etc). Cela dit, la gestuelle qui montre que l'on suit à la conversation, comme le hochement de la tête, est aussi essentiel dans la conversation japonaise. A ce titre, un exemple dans le manuel de référence comme suivant :

A. 来週 旅行しようかとおもって...
Je pense faire un voyage la semaine prochaine et...

B. ご旅行ですか。いいですね。
Le voyage? C'est bien?

A. ええ、それでTGVの切符を買いに行ったんですが...
Oui, donc je suis allé acheter le billet de réservation de TGV, mais...

B. ええ。
Oui ... (signe de réception)

A. なにしろ、シーズンでしょう。
Comme c'est la saison ...

B. ええ、売り切れでしたか。
Oui, c'était complet?

A. ええ。二等は だめでしたが、一等はあいていて...
Oui, pour la seconde classe, ça n'a pas marché, mais pour la première classe, il y avait de la place ...

B. ああ、よかったですね。やっぱり立って行くよりは
Ah, c'est bien. Après tout, plutôt que de rester debout...

A. ええ、そう思って切符を買ったんですけどね...
Oui, c'est ce que je me suis dis et j'ai acheté le billet, mais...

Dans cet extrait, nous pouvons constater que le déroulement de la conversation est partagé entre les deux participants. Le locuteur B partage le point de vue en intervenant dans le discours du locuteur A. La répétition comme « Le voyage ? » et les petits mots (oui, ah bon, c'est bien, ...) qui figurent à chaque moment indiquent à la fois la réception et le partage du point de vue avec le locuteur A.

4. Conclusion

Nous avons examiné brièvement la notion de l'interculturel vu du Japon. Il s'agissait d'approfondir la question de « I Bunka Kan », c'est à dire de l'écart entre les cultures. Maintenant, il nous semble important de voir si cet écart évolue dans le contexte des transformations actuelles de la société japonaise. La langue et la culture peuvent se transformer par le temps (à travers l'histoire collective, les histoires individuelles, les générations), par l'espace (à travers les outils de la communication) et par le contact physique (mobilité par la migration ou les études, relations commerciales, économiques, culturelles). La présence d'étudiants étrangers au Japon (certes marginale) mais surtout les échanges universitaires (Etats-Unis, Canada, Australie, Europe) ont sans doute un impact qu'il serait intéressant d'étudier de plus près.

Pour donner un autre exemple, l'échange sur internet peut influencer dans une certaine mesure l'évolution des codes culturels : les jeunes générations (entre 10 ans et 29 ans) choisissent de plus en plus le téléphone portable pour envoyer des mails à leurs amis¹. Cet outil de la communication, que les jeunes ont sur eux toute la journée, leur permet de rester attachés sans décalage de temps à leurs amis. Ce mode de communication crée leur propre façon de communiquer et de s'adresser à des gens. Cela dit, il se peut que les autres générations puissent difficilement comprendre et qu'une forme d'incommunicabilité se développe peu à peu dans la société... De ce point de vue, il sera intéressant d'analyser les façons de parler dans les blogs, qui sont plus intimes et plus libres (Ch. Claudel, communication non publiée, Colloque SEJF, Lille, 2008)

¹ Ishino.J., pp.10-12.

L'évolution des codes culturels n'a pas de frontière : il s'agit de « vivre l'espace au Japon » (pour reprendre le titre d'Augustin Berque, 1982) mais aussi au dehors. Dans les échanges commerciaux, dans les affaires internationales, il est évident que les communications par mail sont essentielles. Or, nous assistons, dans un contexte de mondialisation, à des formes d'interaction « flottantes », de relations virtuelles qui ne sont d'aucun territoire proprement dit, mais sont spécifiques à un milieu (par exemple professionnel : médical, publicitaire...) et tendent à devenir quasiment universels. Serait-il fini, un jour, de la mise en scène propre à chaque culture, de cette différence communicationnelle, comme entre « théâtre occidental » et « *bunraku* » japonais (Barthes, 1970) ? Il est évident que la richesse de chaque culture pourra coexister avec d'autres cultures. Ce qu'il nous semble plutôt important, c'est de continuer notre réflexion au-delà de l'écart entre les cultures.

5. Bibliographie

- Azra, J-L., Vannieuwenhuysen B., « La conception de la gestion du sommeil en France et au Japon » in *Studies in Language and Culture vol 27*, OSAKA University 2001.
- Barthes, R., (1970), *L'empire des signes*, Paris, Flammarion.
- Berque, A., (1982), *Vivre l'espace au Japon*, Paris, PUF.
- Higashi, T. (1992), « Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des Japonais » in Simon, D-L. (coord.), *L'apprenant asiatique face aux langues étrangères*, Grenoble, Lidilem, PUG.
- Ishino, J., *Ketai children* (Les Enfants du téléphone portable), Tokyo, SoftBank Creative.
- Lévi-Strauss, C. (1949, 1967), *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, PUF.
- Marion, B., (2006), *Réussir avec les Asiatiques - Business et bonnes manières*, Paris, Edition d'Organisation.
- Nakagawa, H., (2005), *Introduction à la culture japonaise*, Paris, PUF.
- Nakane, C., (1972), *Tate shakai no rikigaku* (La mécanique de la société verticale), Tôkyô, Kôdansha gendai shinsho.
- Nihongokyôikugakkai, (rééd.) (2005), *Shinban-nihongo kyôiku jiten* (Dictionnaire de l'enseignement du japonais langue étrangère), Tôkyô, Taishûkanshoten
- Suzuki, T., (1973), *Kotoba to bunka* (la langue et la culture), Tôkyô, Iwanami shoten.
- Shimamori, R., (1997, 2001), *Grammaire japonaise systématique*, 2 volumes, Paris, Maisonneuve.

6. Manuels de langue japonaise

- Oguma, K., Higashi, T., (2002), *Parlons japonais* Tome 1, Grenoble PUG
- Ishizawa, H. (édi), (1988), *Minna no nihongo* (japonais pour tout le monde), Tome 1, Tôkyô, 3A Corporation.

1.5 Comment développer les compétences interculturelles par l'apprentissage expérientiel ?

Applications et implications de la théorie de Jacques Demorgon

Christophe MORACE

1. Formations au management interculturel dans les Grandes Ecoles

L'objectif majeur de cet article consiste à présenter les travaux de Jacques Demorgon en les illustrant à travers un exemple d'une formation au management interculturel assurée dans des Ecoles d'Ingénieur et de Management. Les exemples concrets de situation interculturelle, vécue par les étudiants, cités dans ce document nous rappellent les situations d'apprentissage expérientiel auxquelles Jacques Demorgon a lui-même participé dans le cadre de formation-action-recherche (Demorgon [1998]2002). Il s'est appuyé sur les observations participantes (Demorgon 2006a) de ses nombreux stages résidentiels et d'équipes interculturelles ou internationales ainsi que sur un travail d'exploration (Demorgon 1989) et de recherche académique (Demorgon [1996]2004, [1998]2002, 2005, 2009) afin de développer une théorie, depuis appelée *multiperspectiviste*, de l'interculturel.

Les Grandes Ecoles préparent les futurs ingénieurs et managers à la complexité des entreprises dans le contexte international d'un environnement globalisé. Elles sont de plus en plus nombreuses à mettre en place des dispositifs de formation permettant d'apprendre à gérer la complexité. Nous décrivons dans les sections suivantes comment l'approche interdisciplinaire de Jacques Demorgon, issue d'une recherche sur les rencontres expérientielles et interculturelles franco-allemandes, permet de créer un contexte pédagogique plaçant les élèves en situation réelle d'une expérience interculturelle. En plus d'une épistémologie et d'une théorie de l'interculturel, la théorie de Jacques Demorgon nous livre également la méthodologie permettant l'identification, l'analyse et la compréhension des compétences interculturelles développées par les apprenants dans la situation interculturelle créée qu'il appelle « *intérité* ».

Si l'on veut découvrir l'œuvre de Demorgon, il faut apprendre à vivre un réel apprentissage interculturel dans ses différentes formes de compréhension et d'appréhension, appréhension dans le sens où l'on découvre l'autre, les autres et soi-même sans porter de jugement ou en avoir peur. Pour Demorgon, on ne peut parler de compétence interculturelle « *de la compréhension et de l'agir* » (Demorgon 2005a:196) que si l'on est d'abord passé par différentes incompétences interculturelles réellement vécues, analysées et comprises. Selon lui, il ne peut y avoir une théorie interculturelle déconnectée du vécu, ni d'expérience interculturelle qui ne soit pas réfléchie. Ainsi, ses travaux sont ancrés à la fois dans les théories et dans le réel.

Dans les sections suivantes, nous présentons tout d'abord le cadre conceptuel, c'est-à-dire le modèle théorique interculturel de Jacques Demorgon qui a permis de créer une démarche pédagogique d'apprentissage expérientiel et d'observer l'émergence de compétences interculturelles. Nous présentons les résultats du dispositif d'apprentissage à l'aide de transcriptions des élèves que nous approfondissons ensuite à l'aide des apports épistémologiques et théoriques de Jacques Demorgon. Nous abordons ensuite les apports et les limites et les améliorations possibles de la démarche pédagogique poursuivie avant de conclure sur un bilan et des perspectives possibles de l'approche multiperspectiviste mise en oeuvre.

2. Les travaux de Jacques Demorgon

2.1 Action-recherche en contexte franco-allemand

L'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse a vu le jour avec le Traité de l'Élysée en 1963. L'OFAJ a eu pour mission de créer une amitié entre l'Allemagne et la France et de renforcer les liens franco-allemands en misant sur les perspectives de la jeunesse dans les deux pays. C'est à partir de cette époque que les échanges franco-allemands se sont développés. De nombreux jumelages ont été établis entre villes françaises et allemandes, les partenariats entre Ecoles et universités se sont multipliés. Les échanges d'élèves et d'étudiants se sont rapidement accrus et des rencontres bi-nationales, à vocation culturelle et linguistique, ont eu lieu dans les deux pays. Le rôle de l'OFAJ consiste à promouvoir, développer, organiser et financer ces rencontres franco-allemandes. Les jeunes, élèves, ouvriers, étudiants sont à la fois encadrés durant ces échanges et voyages par des accompagnateurs et des formateurs.

Parallèlement à l'organisation des échanges entre jeunes Français et Allemands, une équipe de chercheurs s'est créée autour d'un projet d'observation, d'analyse et de recherche consacré à ces échanges franco-allemands entre jeunes. L'équipe interdisciplinaire de chercheurs, bi-puis multiculturelle a engagé une démarche de recherche visant à analyser et observer comment de jeunes Allemands et Français vivaient ces rencontres et développaient des compétences interculturelles. Ces analyses se sont également peu à peu déplacées vers les accompagnateurs, enseignants puis vers les chercheurs eux-mêmes dans une démarche réflexive. C'est ainsi que s'est développée à l'OFAJ la recherche-action consacrée à l'apprentissage expérientiel en stage résidentiel.

Les stages résidentiels se déroulent de la manière suivante : A l'occasion d'échanges, de séjours ou de rencontres, des jeunes d'origines très diverses participent à des activités linguistiques, sportives, artistiques, ludiques ou autres en groupes bi- ou pluriculturels qui peuvent donner matière à différentes formes d'apprentissage. Les chercheurs présents réalisent des observations participantes qui leur permettent d'analyser et de comprendre les dimensions interculturelles révélées par les différentes activités des participants.

Dans le cadre de recherche-action, les groupes de participants peuvent intégrer à la fois des jeunes, lycéens, étudiants, des professionnels et cadres d'entreprises de plusieurs pays. Les personnes présentes savent qu'elles participent à un cycle de plusieurs rencontres dans lesquelles interviennent des chercheurs, eux-mêmes parties prenantes des activités réalisées par les participants en situation de stage résidentiel. Ainsi les chercheurs, tout comme les participants, sont engagés dans différentes activités qui impliquent des apprentissages et une réflexion sur ces apprentissages par une démarche réflexive de la part des participants et par une observation participante des chercheurs.

Dans le cadre de la recherche-action, les stages résidentiels et l'apprentissage expérientiel répondent aux critères suivants : Les stages s'inscrivent, si possible, dans la durée d'un cycle de plusieurs rencontres sur plusieurs mois, voire plusieurs années. Les participants doivent être d'origines les plus diverses possibles en termes de genre, d'âges, de professions, de langues et de cultures. Ils doivent pouvoir s'investir dans des activités impliquantes, en choisissant de parler leur langue maternelle s'ils le souhaitent. Les activités sont organisées de telle manière que les monolingues ne doivent pas être exclus. Au contraire, l'utilisation de plusieurs langues et la médiation entre monolingues et bilingues ont vocation à révéler différentes formes d'interculturel. Les conflits, s'ils apparaissent ne doivent pas être évités mais encadrés, réfléchis et analysés. Ceci est rendu possible par la présence de psychologues, de psychosociologues et de pédagogues. Les conflits ouverts sont souvent vécus, observés et analysés comme catalyseurs et vecteurs de différences culturelles.

2.2 La dynamique interculturelle

Jacques Demorgon a participé pendant plus de 30 ans comme animateur de rencontres franco-allemandes, formateur de formateurs à l'interculturel, comme observateur-participant et comme chercheur à différents cycles d'action-recherche consacrés à l'apprentissage expérientiel en stage résidentiel. Ces cycles ont été pendant des années franco-allemands comme par exemple le cycle intitulé « *Les compétences interculturelles nécessaires en contexte de management international et pluriculturel* » 1993-1996 (Demorgon, Merkens et al. 2004) avant de devenir tri- et pluriculturels, comme par exemple le cycle franco-germano-italien « *Nous, les autres et les autres : Apprentissage interculturel et multiculturalité* » 1996-2000 (Carpentier et Demorgon 2007).

Il serait ici impossible de détailler l'ensemble des travaux que Jacques Demorgon a réalisés à l'occasion de ces cycles de recherche-action. Il reprend dans ses livres « *L'exploration interculturelle* » (1989), puis « *Complexité des cultures et de l'interculturel* » ([1996] 2004) puis résume dans les premiers chapitres de « *L'histoire interculturelle des sociétés* » ([1998] 2002) comment il a vécu, observé et analysé, en stage résidentiel, les « *rencontres internationales expérientielles* » comme un « *terrain d'expériences et de recherches* ». Il explique comment il a, en compagnie d'autres chercheurs de diverses disciplines, exploré les activités des participants franco-allemands de leurs enseignants ou de responsables d'institutions et d'entreprises. Il décrit comment se sont déroulés de véritables apprentissages interculturels mettant « l'affectif et le cognitif à l'épreuve » (Demorgon [1998]2002). Il explique comment les acteurs en situation expérimentale dépassent les « *approches idéalistes ou diplomatiques* », réveillent des conflits intra- et interculturels, présents ou passés, confrontés aux histoires des pays. Il analyse en profondeur dans quelle mesure les chocs des identités sont liés à la prégnance d'un paradigme de l'identitaire qui sépare et divise l'identité de l'altérité. Il précise comment les participants à l'aide d'une analyse réflexive, de méta-communication et de méta-cognition, vivent et dépassent la « *culture affective de la conflictualité synergique* » ([1998] 2002:5) qu'ils créent eux-mêmes dans le cadre du stage résidentiel. Il préconise deux nouvelles approches de médiation linguistique et interculturelle par la fonction « *méta* » (Demorgon 1989), la création d'un espace tiers de l'« *inter* » (Demorgon 2005 :41), et propose de quitter le paradigme identitaire pour s'aventurer vers un paradigme antagoniste, non pas d'opposition mais de complémentarité. Il suggère de développer des stratégies adaptatives afin de comprendre et de résoudre les problématiques culturelles et humaines.

Dans le cadre de ses travaux, il traverse avec les participants différentes étapes, partant du (1) *comparatif-descriptif* franco-allemand. Il poursuit par une phase (2) *compréhensive-explicative* en s'appuyant sur une réflexion approfondie intégrant une recherche théorique avant d'entamer une démarche (3) *dialogique-implicationnelle* (Demorgon 2007, Carpentier et Demorgon 2009) synthèse du dialogue et de l'action impliquante de participants culturellement informés.

Pendant plusieurs décennies, Demorgon observe non seulement les conflits identitaires, professionnels, intersectoriels, et interculturels qui peuvent conduire à l'apprentissage interculturel mais aussi, à l'inverse, le déni des cultures et de « l'inter ». Il se réjouit d'observer des « *îlots de manifestation et de conscience du multicultural* » mais observe la résurgence de stratégies transculturelles « *linguistique, technologique, professionnelle, écologique* » annonçant la fin des différences culturelles, la fin des cultures par la convergence culturelle.

Les nombreux travaux sur le terrain expérimental des stages résidentiels de l'action-recherche, ainsi qu'un travail théorique et interdisciplinaire très approfondi, ont conduit Jacques Demorgon à concevoir une épistémologie et une théorie, et à élaborer une pratique de l'apprentissage interculturel. Les propos suivants développent non seulement l'épistémologie

et la théorie de l'apprentissage interculturel de Jacques Demorgon, mais ils reprennent également les pratiques pédagogiques de l'apprentissage expérientiel qui sont à l'origine des travaux théoriques de Jacques Demorgon (2002, 2004, 2005). A l'aide de notre modèle pédagogique, nous proposons à nouveau cette démarche inductive à nos étudiants qui, partant de leurs pratiques, doivent pouvoir découvrir et s'approprier les théories de l'interculturel par l'apprentissage expérientiel.

3. Modèle théorique de Jacques Demorgon

3.1 Dissociation existentielle et association communicative

Il nous paraît important d'aborder les principes que Jacques Demorgon pose comme nécessaires et préalables à toute possibilité d'échanges interculturels, voire éventuellement de compétences interculturelles. Les principes abordés dans le développement suivant sont à la fois philosophiques, psychologiques et sociologiques. Leur portée est à la fois épistémologique, théorique, méthodologique et peut avoir des impacts pratiques et pragmatiques.

Avant d'aborder tout échange entre les individus, il convient de décrire tout d'abord la conception que Jacques Demorgon a de l'individu biologique comme individualité psychologique humaine. Toute personne est à la fois individu et humain, sujet et objet, acteur et produit de ce que Demorgon nomme les orientations existentielles vers *l'être*, le *ressentir*, *l'avoir*, *l'agir*, le *connaître*, le *devenir* et *l'advenir*. (Demorgon [1996]2004:174). L'individu est porteur d'unité et vecteur de diversité. Il apparaît donc que chaque individu est à la fois lié et séparé des autres mais aussi lié et séparé à l'intérieur de lui-même.

Pour Demorgon, avant même d'être interculturel, tout échange avec autrui n'est rendu possible que parce que l'individu lui-même est capable d'une *dissociation* d'avec lui-même (Demorgon 2003:235, 2005:177). Il ajoute que la dissociation relève de la liberté de l'individu-acteur qui peut décider ou non de s'ouvrir à lui-même ou à autrui. L'échange n'est possible que si l'ouverture et la fermeture sont librement entreprises par l'individu envers lui-même et envers les autres. C'est lui qui décide de sa « *liberté d'être autre* » (Demorgon 2005:177) et de sa liberté d'échange. L'individu peut décider de se dissocier de lui-même et des autres mais il peut aussi grâce à cette ouverture/fermeture existentielle entrer en *association communicative* avec les autres.

La *dissociation existentielle* et l'*association communicative* ne peuvent assurer « *un échange authentique avec soi-même et avec l'autre* » que si elles sont librement et consciemment consenties par les acteurs de l'échange (Demorgon, 2004). Cette conception est importante dans la mesure où chacun peut décider ou non d'établir une relation de communication, celle-ci n'est donc pas automatique et doit être continuellement ré-inventée. Elle ne garantit pas le succès, et l'échec n'est pas anormal. Il convient juste d'identifier ce que Demorgon appelle la « *bonne volonté* » et la « *mauvaise foi* ». Il est fondamental de souligner que cette conception de la dissociation existentielle et de l'association communicative se caractérise par une complémentarité due à un lien profond et au maintien d'une contradiction entre les deux orientations qui doit ne doit pas être effacée, et qui ne doit pas disparaître au profit de l'une ou de l'autre. Composer à la fois avec le lien et la contradiction pour maintenir la complémentarité est une condition nécessaire, même si elle reste insuffisante, de toute compétence interculturelle.

Demorgon ajoute qu'un individu peut échanger, consciemment et librement, avec lui-même et avec autrui par un double processus de dissociation existentielle et d'association communicative dans le cadre d'un processus d'individuation qui contribue à la constitution de l'identité. Il explique (Demorgon [1998]2002) que différents processus identificatoires et d'individuation mettent en évidence que l'individu s'identifie *dans* et *contre l'autre*. La

possibilité du fusionnel entre deux individus est interrompue par l'apparition d'un autre, le tiers. Présentés de cette manière les processus identificatoires témoignent d'une grande complexité dans le développement de l'individu puisqu'ils concernent un, deux puis au moins trois individus, ils impliquent différentes orientations existentielles, « *l'agir* », « *le faire* », ils introduisent la notion de représentation et englobent le « *nous* » collectif des projets humains. (Demorgon 2005a:177) Ces processus identificatoires, témoins d'une dissociation psychologique et d'associations nécessaires à autrui, mettent en évidence que le processus d'individuation est le résultat d'un entre-deux, à l'intérieur de l'individu lui-même et entre les individus. L'unicité d'un individu, dans son unité physique et psychologique, est déjà le produit d'une dualité sexuée entre deux individus. « *Au plan biopsychologique, l'intérité n'est pas seulement interaction post-individuelle, elle précède notre individuation à travers la lignée des ancêtres. Elle est peut-être ce à quoi nous aurons toujours du mal à nous référer, une sorte de « fond de la vie » selon le mot de Kimura.* » (Carpentier et Demorgon 2009) Nous introduisons ici le terme d'intérité, situant l'individu comme l'acteur et le produit d'un entre-deux entre lui et autrui. Le terme d'intérité, créé par le logicien et linguiste français Couturat au début du vingtième siècle, concerne d'emblée l'inter-individuel, biologique et psychologique, mais il a aussi des implications sociales et philosophiques que nous aborderons plus tard. Demorgon insiste sur l'omniprésence de l'inter et de l'intérité « *Entre l'un et l'autre de deux individus, groupes, sociétés, il y a de l'"inter". L'individu est lui-même produit d'une intérité sexuelle ou si l'on préfère, sur le plan philosophique, entre l'identité et l'altérité, il y a aussi nécessairement l'intérité.* » (Demorgon 2005a:41)

Demorgon insiste sur l'introduction du tiers, en tant que personne, action et espace, que constitue l'intérité. Il nomme « *intérité* » l'interaction entre *identité* et *altérité* ». C'est dans l'intérité, cet espace, par son « *être* » et son « *agir* » entre et avec les autres que l'individu construit son *identité*. La notion d'intérité comme lieu tiers d'échanges entre l'*identité* et l'*altérité* est d'autant plus importante que l'altérité peut se révéler une illusion. Demorgon nous pose la question « *En effet, qu'est-ce que l'altérité sinon l'identité de l'autre? Ce redoublement de la notion d'identité est d'autant plus significatif qu'il cache la seule notion réellement opposée, celle d'«intérité»* ». (Demorgon 2005b). En construisant son identité contre et/ou avec des altérités, l'individu est surtout en lien avec des altérités qui s'avèrent être tout simplement les identités des autres, d'où la nécessité d'introduire un réel tiers, à la fois contraire et complémentaire, que recouvre le terme d'intérité.

Grâce à la prise de conscience de l'intérité, on peut espérer deux transferts possibles. (1) On peut penser que, si l'individu prend conscience de sa propre intérité personnelle, qu'il prendra aussi en compte l'intérité de l'autre. Il peut ainsi accepter que l'autre puisse aussi être *autre*, qu'il s'agisse d'une réalité ou d'une projection. (2) On peut également souhaiter que la prise de conscience de l'intérité incite un individu à changer de niveau d'analyse et à penser ou imaginer l'intérité entre des groupes humains et entre des cultures nationales.

Penser et vivre son intérité donne ainsi la possibilité de mieux comprendre, d'apprendre et de construire avec l'altérité des autres qui, vivant cette intérité, vont permettre un échange dans cet entre-deux. C'est donc dans l'intérité que l'on peut changer, construire, créer, composer et apprendre.

3.2 Apprendre : Assimilation, accommodation, adaptation

Selon Demorgon (2000), tout apprentissage consiste en une interaction entre l'individu en situation et son environnement. Ainsi, apprendre consiste pour l'individu à adapter ses structures cognitives existantes, son monde interne, à toute nouvelle donnée du réel, le monde externe. *Assimiler* signifie, dans ce cas, interpréter des nouvelles informations sur la base de structures cognitives existantes et peut avoir pour synonyme « intégrer » ou « intérioriser ». Si l'individu ne dispose pas des structures cognitives préexistantes nécessaires, alors il ne peut

pas intégrer ou assimiler les nouvelles informations. Le conflit cognitif qui en découle crée une situation de déséquilibre pour lequel l'individu va chercher un nouvel équilibre. Il va transformer ses structures cognitives existantes afin de *s'accommoder*, c'est-à-dire de s'adapter à l'environnement. A l'inverse de *l'assimilation*, *l'accommodation* change la structure cognitive. Cette dynamique d'autorégulation entre, d'une part les structures cognitives préexistantes de l'individu (*assimilation*), et d'autre part la transformation de ces structures afin de les adapter à l'environnement (*accommodation*) est appelée *équilibration*. Cependant, Demorgon introduit une nuance importante en insistant sur le fait qu'il n'y a pas opposition entre *adaptation* et *accommodation* mais la recherche permanente d'une *équilibration* entre les deux formes d'adaptation par un processus de régulation. Réguler cette *équilibration* se fait sous la forme d'une *oscillation* entre ce qu'il appelle des antagonismes (pré-)adaptatifs

3.3 Antagonismes adaptatifs

Demorgon explique que tout être humain devant agir dans l'instant a le choix entre une action rapide ou informée. Ainsi il oscille entre au minimum deux ou plusieurs choix possibles. Demorgon définit l'*oscillation* comme « *possibilité qu'ont les personnes, les groupes, les nations et leurs cultures de ne pas produire toujours la même réponse.* » ([1996]2004:87). Il qualifie cette oscillation comme une « *possibilité adaptative fondamentale de l'espèce humaine* » ([1996]2004:87). En situation, l'humain, à la différence de l'espèce animale, dispose d'une liberté de choix de décision et d'action. Il engage une « *recherche oscillatoire* » entre plusieurs réponses possibles aux questions soulevées et aux problèmes rencontrés dans la nouvelle situation interculturelle. Il apprend et a le choix entre, agir immédiatement en fonction de ses habitudes (culturelles) antérieures, et composer une ou plusieurs réponses culturellement informées. Les réponses habituelles ancrées dans sa culture d'origine ont l'avantage d'être rapides mais trop souvent inadaptées à la nouvelle culture. Composer de nouvelles réponses nécessite un apprentissage pour lequel Demorgon propose le modèle de l'adaptation antagoniste. « *L'adaptation se décline en une multiplicité d'antagonismes adaptatifs* » (Demorgon 2005b). Demorgon nous rappelle que l'être humain est la seule espèce capable de s'adapter à la fois d'une manière biologique et psychologique. Il s'appuie ainsi sur Piaget pour expliquer que l'adaptation bio-psychologique est le résultat d'une dynamique constante de « *l'équilibration antagoniste entre accommodation de soi au réel et assimilation du réel à soi* ». (Demorgon 2005b) Il insiste sur le fait que « *Le modèle de cette adaptation est un modèle nommé antagoniste car généralement les situations se présentent comme articulées à partir de dimensions opposées. Et nous devons faire un choix de décision et d'action en composant entre deux ou plusieurs exigences.* » (Demorgon ([1996]2004 :87). Pour Demorgon les possibilités de choix de l'individu en situation sont souvent formulées sous forme antagoniste. Nous venons de voir qu'il est possible de s'adapter de manière *immédiate* (dans sa propre culture) ou par la *médiation* informée (vers une autre culture). Le choix d'adaptation se fait souvent entre des oppositions action immédiate/action culturellement informée. Les choix peuvent se faire en fonction d'antagonismes binaires. Nous pouvons citer pour exemple les binômes « *assimilation, accommodation* », « *action immédiate, action informée* » auquel il ajoute par exemple « *unité, diversité* », « *ouverture, fermeture* », « *changement, continuité* ». Demorgon ([1996]2004 :46) insiste sur le fait que ces « *donnés-construits* » appelés *antagonismes adaptatifs* « *sont les mêmes pour tous êtres humains, quelle que soit leur société* ». Mais l'adaptation peut être également opérée par des antagonismes ternaires ou quaternaires « *assimilation, adaptation, équilibration* », « *général, particulier, singulier* ».

Avant de poursuivre, il convient d'approfondir le sens de l'adjectif « *antagoniste* » dépassant le sens de l'opposition au profit de celui de complémentarité.

Les sciences humaines et sociales considèrent souvent l'antagonisme d'une manière opposée, conflictuelle voire destructrice. Elles reprennent l'origine du mot grec *agon*, le combat, l'agonie c'est le combat contre la mort. Néanmoins, c'est le mot *agonisme* qui aurait dû être créé pour désigner l'opposition et le combat et non pas le terme *antagonisme* qui, au contraire, devrait signifier opposition au combat. Demorgon (2005a:50) note avec curiosité : « *On a beau vouloir occulter le conflit, il est suffisamment prégnant dans la vie humaine pour se présenter encore même dans une expression qui étymologiquement le nie* ». Ainsi, en psychologie, en sociologie, la signification est bien celle de conflit et de combat. « *L'antagonisme conduit souvent à une opposition radicale, extrême, qui entraîne la réduction, la soumission, voire la destruction de l'un des adversaires et parfois même des deux.* » Demorgon (2005a:50).

Demorgon (2005a:50) adopte lui-même une acception de l'adjectif tirée des sciences naturelles et de la biologie qui impriment au terme antagoniste le « *sens de régulation par le jeu des contraires* ». Il cite à plusieurs reprises les exemples des antagonismes du corps humain apparemment contraires mais complémentaires qui sont la « *vasodilatation, vasoconstriction* » pour les flux sanguins ; la « *pronation et supination* » pour les muscles permettant l'ouverture et la fermeture de la main. On peut expliquer ici par exemple l'accommodation pupillaire par laquelle la pupille s'ouvre s'il y a peu de lumière et se rétrécit s'il y en a trop. C'est bien la complémentarité des oppositions entre accroissement et réduction qui permet l'adaptation aux fluctuations des sources lumineuses et donc à l'individu de voir et de reconnaître. Ouverture et fermeture ne s'opposent pas mais se complètent. Ainsi, Demorgon adopte et adapte la conception biologique car elle permet la *régulation* des opposés alors que l'acception retenue en psychologie et en sociologie, par exemple, réduit l'antagonisme à la soumission ou la destruction d'un des adversaires ou parfois des deux. (Demorgon 2005a :50) « *Les antagonismes 'régulateurs' ne dénotent aucun combat entre des êtres mais une équilibrage entre des orientations opposées qui structurent fondamentalement les situations.* » (Demorgon 2005b)

Cette notion de *régulation* entre opposés est fondamentale pour Demorgon car elle lui permet d'expliquer notamment l'adaptation et l'apprentissage. Pour lui chaque individu est dissocié de son environnement externe (la nature en général) et de son environnement interne (son espèce, son groupe familial et social) et parfois même de lui-même. Du fait de cette séparation, il doit s'adapter à ce qu'il appelle un « *antagonisme pluriel des hommes avec la nature, des humains entre eux, de chaque humain avec lui-même.* » (Demorgon 2005b). L'adaptation antagoniste est l'une des stratégies possibles pour l'individu en situation d'apprentissage interculturel et constitue l'une des six approches possibles de ce que Demorgon appelle la « *Méthodologie des six approches* ». (Demorgon [1998]2002)

3.4 Méthodologie des six approches

Demorgon précise que « *l'adaptation repose sur le – donné-construit – d'une dynamique antagoniste et complémentaire* » (Demorgon [1996]2004:45-46). Les comportements humains caractérisés par la dissociation existentielle et l'association communicative, l'intérité et les antagonismes adaptatifs constituent l'une des possibilités de l'adaptation synchronique en situation que Jacques Demorgon qualifie (1) *d'approche synchronique*, l'une des six approches possibles de sa théorie multiperspectiviste. Comme nous l'avons vu plus haut, il décrit l'*approche synchronique* comme la production de différences culturelles par l'individu qui, dans l'action présente, puise dans des antagonismes pré-adaptatifs culturellement préformés – c'est-à-dire par exemple dans les antagonismes cités plus haut « *unité, diversité* », « *ouverture, fermeture* », « *changement, continuité* » ou dans les multiples dimensions culturelles présentes dans la littérature (Adler 2002 ; Hall 1990, 2003a, 20003b ; Hofstede 2003, Trompenaars 2002). Lorsqu'il ne connaît pas la culture étrangère, l'individu tente de

s'adapter de manière adéquate à la situation. Par contre, s'il maîtrise le contexte culturel, il peut donc agir de manière culturellement informée, non seulement en s'adaptant à la situation mais en adaptant la situation elle-même de manière adéquate pour atteindre ses objectifs.

Jacques Demorgon ([1996]2004) complète sa théorie en voulant décrire toute relation interindividuelle à partir (2) d'une analyse qu'il situe à trois *niveaux* : l'individu, l'organisation et la société tout en se référant (3) à un *contexte* de type religieux, politique, économique ou informationnel-mondial. A l'aide de (4) *l'approche diachronique*, Demorgon décrit comment et pourquoi la somme de stratégies individuelles peut entraîner la création de dimensions culturelles dominantes et relativement stables dans le temps, et donc la genèse des cultures. C'est ainsi que Demorgon introduit (5) *l'approche stratégique* selon laquelle l'individu, en situation interculturelle, analyse, oscille puis choisit sciemment et de manière culturellement informée et, parce qu'il les maîtrise, les dimensions culturelles qui répondront – souvent en les adaptant – le mieux possible à son objectif. Demorgon souligne enfin par (6) *l'approche dynamique* que tout individu s'engageant dans une stratégie et des actions culturellement informées doit conserver à l'esprit cette dimension d'« *auto(dés)organisation* ». L'approche dynamique lui permet de rester ouvert et de pouvoir osciller et s'adapter à l'évolution du contexte et de la situation dans le temps. (Demorgon, [1998]2002, [1996]2004)

3.5 Epistémologie des cinq ensembles

Le modèle d'analyse des cultures et de l'interculturel, à la fois pragmatique et théorique, de Jacques Demorgon permet d'observer, d'interpréter et de synthétiser les apports d'une situation interculturelle d'apprentissage expérientiel. Sa méthodologie des six approches présentée dans le paragraphe précédent est elle-même ancrée dans ce qu'il appelle une *épistémologie des cinq ensembles*. (Demorgon [1998]2002)

Nous proposons d'explorer et d'analyser l'apprentissage des étudiants faisant l'expérience d'une situation interculturelle vécue et donc réelle en nous référant à cette épistémologie des cinq ensembles. Pour qu'il y ait échange pendant l'apprentissage en situation expérientielle, il faut que s'instaure également une relation non seulement cognitive mais également affective entre les différents membres de l'équipe. Les négociations engagées et éventuellement les conflits engendrés par la communication à l'intérieur de l'équipe de travail peuvent faire émerger une «culture de conflictualité synergique» Critique (Demorgon [1998]2002) mêlant à la fois contenus et relation affective. Ainsi, la rencontre expérientielle interculturelle doit pouvoir lier le cognitif et l'affectif, la communication engendrant la méta-communication, voire une possible méta-cognition.

La situation d'apprentissage expérientiel crée un contexte qui fait émerger (1) «*les situations concrètes et les libertés stratégiques des acteurs.*» C'est à partir des problèmes liés aux situations concrètes que sont «*produites quotidiennement les conduites et les communications des acteurs.*» (Demorgon [1998]2002) C'est donc en situation que nos élèves ingénieurs et managers peuvent – par la répétition de leurs actions culturellement informées – créer une culture ponctuelle et en devenir au sein de leur équipe. Ils reprennent les codes culturels connus et maîtrisés mais peuvent, en situation, en inventer de nouveaux (créer de nouveaux termes, de nouvelles expressions langagières, créer un nom pour leur équipe de travail) et développer de nouvelles stratégies.

Immergés dans une situation concrète ancrée dans le présent, les étudiants peuvent intégrer ou non (2) «*les grands moments sociétaux et culturels de l'histoire humaine* » que Jacques Demorgon résume en quatre phases : *communautaire, royale-impériale, nationale-marchande* et *informationnelle-mondiale* afin d'expliquer les contenus de cours, documents et textes présentés dans les travaux de groupes. Ces quatre grands moments se sont succédés dans l'histoire mais sont toujours à l'œuvre, en fonction de la situation, de la stratégie des acteurs ou

des secteurs d'activité. Les étudiants peuvent ainsi également découvrir le rôle des (3)« *champs de force intersectoriels* » et identifier dans quelle mesure le religieux, le politique, l'économique ou l'informationnel-mondial leur permettent d'approfondir leur réflexion et de répondre aux questions suscitées par leurs projets ou les études de cas. Il est également pertinent d'identifier quelles (4)« *sociétés singulières* » les étudiants vont choisir comme « *matrice d'influence la plus directe sur les conduites culturelles des personnes et des groupes* » et voir ainsi s'ils imaginent plutôt si ce sont les cultures étudiantes, professionnelles, sectorielles ou plutôt nationales qui orientent leur action. Enfin, il convient d'observer dans quelle mesure les étudiants identifient (5)« *les grandes problématiques adaptatives* » ou, plus concrètement, comment ils voient les individus s'adapter, c'est-à-dire osciller entre des dimensions opposées citées plus haut (Demorgon [1996]2004) du type changement-continuité, unité-diversité, souvent énumérées sous la forme de dimensions culturelles comme les contextes fort ou faible, les communications implicite ou explicite (Hall 2003a) pour ne citer que ces exemples.

3.6 Généralisation – particularisation – singularisation

Appliquer la théorie des cinq ensembles et la méthodologie des six approches a pour objectif d'éviter des généralisations abusives qui renvoient au tout culturel « *Les Français, les Chinois....* » ou d'éviter l'exclusion de la culture « *Chacun est libre de faire ce qu'il veut, nous sommes avant tout des individus...* ». La méthodologie de Jacques Demorgon ([1998]2002) s'appuie sur des éléments d'analyse qui permettent d'affiner la singularisation des actions des individus et des groupes réfléchissant et réalisant des activités culturellement informées dans une situation et un contexte qu'il faut avant tout décrire le plus fidèlement possible afin de comprendre les *lieux* et *temps* de l'interculturel.

4. Apprentissage interculturel expérientiel en Grande Ecole

4.1 Pédagogie active et apprentissage expérientiel

Mettre en place une pédagogie de l'apprentissage expérientiel à pour but de créer le contexte et la situation qui vont permettre la singularisation d'un *lieu* et d'un *temps* de l'interculturel Demorgon ([1998]2002). L'épistémologie et la méthodologie permettant l'analyse interculturelle d'une rencontre expérientielle ayant été introduites, il convient de décrire maintenant la méthode pédagogique qui permet aux élèves ingénieurs et managers de réaliser des activités en situation réelle d'apprentissage expérientiel qui leur permettront – peut-être – de développer des compétences interculturelles.

A l'aide de cette méthode, nous avons souhaité créer une situation singulière dans laquelle les étudiants peuvent (1) prendre conscience de l'interculturalité, (2) s'approprier des connaissances sur l'interculturel et (3) développer des compétences en communication et en management intégrant la dimension interculturelle. La pédagogie active mise en œuvre fait émerger une situation complexe, ensuite analysée par une méthodologie qui permet d'analyser cette complexité.

4.2 Conception et mise en œuvre d'une approche pédagogique interculturelle

Nous précisons, dans le développement qui suit, la conception de notre approche pédagogique en précisant l'institution, la discipline, la thématique, les objectifs, les contenus et modalités pédagogiques du cours.

Nous soulignons tout d'abord l'importance que les Ecoles d'ingénieurs et les Ecoles de management accordent à la dimension interculturelle du management. L'ESC Bretagne Brest offre un cours de management interculturel dans ses fondamentaux de première année. Telecom Bretagne a également ajouté au cours de communication interculturelle du

département « langues et culture internationale » une mineure de management interculturel en première et deuxième année. La dimension interculturelle fait donc partie intégrante de la discipline management des deux institutions.

L'*objectif du cours* consiste à favoriser l'émergence de compétences interculturelles appliquées au management afin de répondre aux attentes des entreprises. Le *profil des apprenants* est prépondérant pour le succès du cours dans la mesure où la diversité prime sur l'homogénéité. Plus les profils académiques, les origines culturelles et les langues d'origine sont variés, plus les conditions sont remplies pour faire émerger des différences et éventuellement créer des synergies à l'intérieur du cours. Les contenus de cours reprennent les spécificités, les objectifs et les modalités majeurs du management interculturel dans des apports théoriques.

Notre pédagogie active vise la création d'une situation expérientielle permettant à des élèves ingénieurs et managers français et étrangers de réaliser des projets sur deux niveaux : en termes de *contenus*, les étudiants sont amenés à travailler à la réalisation de dossiers, rapports et présentations consacrés au management interculturel comme « discipline » et contenu de cours et, concernant *la relation*, ils évoluent dans des équipes internationales, multiculturelles et transversales, et tentent de créer – par la communication et la négociation multilingues – de réelles équipes interculturelles faisant éventuellement émerger l'espace que Demorgon appelle «*intérité*» ([1998]2002).

Les *contenus* dispensés sont des apports qui reprennent les théories majeures du management interculturel en s'appuyant sur les auteurs du domaine comme principalement Hofstede (2003), Hall (2003) et Trompenaars (2002). D'autres auteurs sont également abordés tels que Adler (2002), Schneider & Barsoux (2002) ou Pateau (2003). Une attention toute particulière est accordée à Jacques Demorgon (2005a), dont la théorie de l'interculturel permet de donner une perspective cohérente à la fois dans l'approche épistémologique, méthodologique et pragmatique. Le cours est organisé de telle manière qu'un cours d'introduction pose les objectifs, les contenus et les modalités pédagogiques. Ce cours ne suppose pas de pré-requis en management.

Concernant les *modalités pédagogiques*, l'alternance entre la théorie et la pratique – sur deux niveaux – demeure un apport majeur du cours. A l'issue d'une courte séance d'introduction, la seule en format magistral visant à expliquer les conditions de réalisation du cours, les élèves sont répartis par les enseignants, en fonction des critères de cultures nationales, en équipes de 5 personnes maximum pour réaliser un dossier dédié au management interculturel sous forme de projet qui va durer entre 5 et 9 semaines. En fonction de l'Ecole, du profil des élèves ou du temps imparti, le choix du sujet peut être imposé par les enseignants ou choisi par les élèves. L'objectif consiste alors, soit à répondre aux questions posées par les enseignants soit à répondre à une problématique soulevée par les élèves et validée par les enseignants. Les résultats du travail engagé sont formalisés dans un dossier d'environ vingt ou trente pages et sont finalisés lors d'une présentation orale.

Ainsi, on observe bien une pédagogie expérientielle à deux niveaux : A un premier niveau, les élèves travaillent sur des problématiques de compétences interculturelles en termes de contenus de management en abordant ce thème dans une perspective académique. A un deuxième niveau, ils mettent en pratique et vivent ce même management interculturel lors du travail à réaliser en équipe multiculturelle.

Les enseignants-tuteurs accompagnent les élèves dans leur travail, ils valident les problématiques soulevées ou « guident » les élèves pour la réponse aux questions et veillent à la dynamique de groupe (synergie – conflits – médiation). Ce tutorat est à la fois présentiel-synchrone, asynchrone et à distance puisque les institutions respectives sont équipées des technologies de l'information et de la communication (TIC). Concernant l'utilisation de différentes langues, les enseignants (bi- et trilingues) incitent les élèves à organiser le travail

des équipes, la rédaction du dossier et/ou la présentation de leurs résultats avec une approche multilingue. Ils insistent également tout particulièrement auprès des élèves sur les choix conscients ou inconscients, sur les avantages, mais parfois aussi sur les difficultés liées à l'utilisation d'une ou de plusieurs langues. Ils veillent à ce que la pratique d'une ou de plusieurs langues soit thématisée comme partie prenante des compétences et du management interculturels.

Différentes *évaluations* permettent d'analyser les résultats de l'apprentissage, qu'il s'agisse de l'assimilation du cours théorique ou de la mise en œuvre pratique de compétences interculturelles dans les équipes. Les dossiers sous forme de rapport écrit, les présentations orales des résultats du travail des équipes devant l'ensemble de la promotion, mais également l'interaction des élèves pendant le travail d'équipe, sont évalués.

Les enseignants réalisent différentes évaluations formatives et sommatives. Ils accordent une large part à l'observation-participante lors des multiples interactions avec les élèves (qu'il s'agisse du cours, du tutorat ou de l'observation pendant les travaux des équipes). L'observation participante permet en effet d'évaluer les écarts entre, d'une part, les résultats théoriques et académiques que les élèves dégagent en termes de management interculturel et, d'autre part, les compétences interculturelles que les élèves manifestent concrètement dans la réalité du cours et du projet.

Les élèves sont également invités à évaluer les compétences interculturelles collectives de leur groupe, à s'auto-évaluer individuellement sur l'ensemble de la durée du projet. Ils réalisent également une brève évaluation de la prestation de la présentation orale.

Après avoir expliqué la conception et l'élaboration de notre approche pédagogique dans nos deux établissements d'enseignement, nous présentons la mise en œuvre, c'est-à-dire les résultats de cette démarche dans le compte rendu d'expérience suivant.

4.3 Développement de compétences interculturelles et apprentissage expérientiel

Nous présentons dans les paragraphes suivants quelques compétences interculturelles que les étudiants ont pu développer pendant la situation d'apprentissage expérientiel du contexte de travail d'équipe. Dans cet article, nous insistons tout particulièrement sur les exemples d'élèves ingénieurs pour les travaux de groupes réalisés depuis 2004 et 2005. Nous présentons tout d'abord les compétences que les étudiants ont identifiées à l'écrit dans les rapports avant de les comparer avec les interactions observées.

Notre démarche de pédagogie active nous permet en effet d'identifier l'apprentissage des *contenus* du cours à travers les dossiers réalisés mais aussi d'observer les *interactions* des élèves lors de la réalisation des travaux d'équipes sur ces dossiers (contenu/relation) ainsi que pendant les présentations orales des dossiers réalisés. Cette approche nous permet ainsi de distinguer s'il existe un écart entre le *déclaratif* et le *réel vécu*.

Afin de citer quelques exemples de compétences interculturelles des étudiants ayant suivi le cours de management interculturel, nous avons sélectionné des extraits des toutes premières pages dossiers qu'ils ont réalisés. Les premières questions des dossiers sont consacrées à l'organisation du travail d'équipe et notamment au choix de la/des langu(e)s de travail à utiliser lors du projet. Nous citons et expliquons dans les pages suivantes comment les étudiants ont répondu à ces questions.

Les élèves citent dans de nombreux extraits des éléments qu'ils estiment préalables à toute *relation* interculturelle et qu'ils identifient sous formes de valeurs telles que « *respect* », « *tolérance* », « *liberté de parole et de pensée* » et d'attitudes comme « *allocentrisme* », « *empathie* », « *volonté de dialogue et de compromis* », « *ouverture sur les autres* », « *intelligence émotionnelle* ». Les étudiants proposent des valeurs et des attitudes qui, selon eux, favorisent la coopération et le compromis sur la base du respect de l'autre qui doit être intégré dans l'intégralité des phases du projet afin « *de ne laisser personne sur la touche* » .

L'objectif est d'être « réceptif » et « de se sensibiliser à la différence » afin « d'atteindre ensemble un objectif commun ».

En termes de *contenus*, ils procèdent plutôt de manière déductive et académique. Ils énumèrent les méthodes de travail nécessaires à la gestion de projet en contexte international en insistant sur les techniques d'animation d'un groupe et sur les techniques de communication écrite et orale.

Ils préconisent l'élaboration – par la négociation – de « règles de coopération et de travail communes » permettant l'allocation équilibrée des ressources et « la répartition équitable des tâches afin d'atteindre ensemble un objectif commun ». Ils établissent des « règles définissant les rôles et les responsabilités de chacun » tout en privilégiant des « règles souples communes à tous, permettant une adaptation constante ».

Ils appliquent les contenus des cours de management interculturel à l'équipe de travail : « Nous avons tâché avant tout de construire un vrai groupe interculturel dans lequel chacun a pu écouter les autres et apprendre d'eux à travers la découverte de certaines réalités culturelles et à travers certaines questions soulevées par le cours. » (Groupe 2, 2004). Ils créent ainsi un lien entre la théorie et la pratique et opérationnalisent quelques dimensions culturelles identifiées par les spécialistes de l'interculturel. Ils dégagent néanmoins des dimensions culturelles telles que individualisme-collectivisme, distance hiérarchique faible-forte, (Hofstede 2003), monochronie-polychronie (Hall 2003a). Ils montrent comment exploiter les expériences et compétences spécifiques de certains d'entre-eux. « Pour favoriser l'interculturalité, notre but a été systématiquement de faire appel à l'expérience de Badr (NOTE : groupe de 3 élèves français avec un élève marocain). Nous avons alors abordé l'ensemble des questions, sans faire un travail linéaire et en revenant régulièrement sur les différentes questions à l'image de nos cultures polychroniques (sic) ».

De nombreux groupes ont exploré les dimensions culturelles de chacun des étudiants participant afin d'organiser le travail en fonction des propensions de chacun à les utiliser. C'est certainement dans la description du choix stratégique des formes de communication et des langues que les groupes ont pris conscience des enjeux de l'interculturel. D'année en année, de plus en plus d'élèves tentent d'apporter quelques éléments de réponse au choix stratégique de la langue en utilisant à la fois l'anglais et le français comme outil de travail :

«Because of the different origins of the team members, we agreed that the only languages known by everybody were English and French. But we faced a problem: a lack of English vocabulary for French Students, and a lack of French vocabulary for the foreign students. Because we knew that our public would be in majority French, we chose to speak French during the team meetings. Nevertheless, in order to prevent the foreign students from being isolated, we decided to have any written work (reports for example) in English. As a consequence, every member of the team would have some difficulties but not the same time in order to help each other. » (groupe 10, 2005)

L'équipe multiculturelle citée juste après, constituée de cinq personnes dont deux étudiants étrangers, a décidé d'utiliser le français comme langue de travail qu'il s'agisse de la rédaction du dossier, de la communication dans l'équipe et de la présentation orale à la fin du cours. Les élèves de cette équipe ont choisi le français – comme environ 2/3 des équipes – car ils expliquent qu'ils ne maîtrisent pas assez bien l'anglais. Ils estiment qu'ils ne parlent pas assez bien cette langue qui va les retarder, voire les pénaliser dans l'élaboration du travail demandé dans le dossier. Pourtant il est précisé dans la consigne que l'expérience de cet exercice, réalisé depuis plusieurs années avec d'autres élèves de l'Ecole, utilisant l'anglais comme langue de travail, facilite la prise de conscience des objectifs, enjeux, contenus et pratiques du management interculturel. Dans le passé l'utilisation de l'anglais a permis de mettre évidence

les notions de médiation linguistique et culturelle ; les équipes qui avaient utilisé une ou plusieurs langues hormis le français avaient même généralement obtenu de meilleures notes que les équipes qui n'avaient utilisé que le français. Après avoir choisi le français comme langue de travail, l'équipe suivante nous explique comment elle compte prendre en compte le facteur linguistique :

« Cependant, nous n'avons pas écarté l'idée d'un soutien aux non-francophones de naissance. Nous avons pensé au problème de compréhension de la langue française par tous et à la manière de mieux faire participer les gens dans les différentes conversations. En effet, il est difficile de débattre dans une langue que l'on ne connaît pas bien et il est également facile pour des francophones de naissance d'oublier que leurs collaborateurs ne comprennent pas nécessairement tout ce qui se dit. (...) Par contre, il était clairement demandé aux francophones de garantir une bonne compréhension de l'ensemble du groupe, par l'utilisation de mots simples, par une élocution peu rapide. » (Groupe 6, 2005)

A travers cet extrait, ils identifient bien qu'ils sont dans une situation de management interculturel pour laquelle ils doivent décider et choisir une solution pour résoudre un problème. Il y a dans cet extrait une réelle illustration d'intérêt processuelle adaptative et antagoniste. Les élèves vivent pleinement, en situation, une interaction des participants. Ils prennent conscience de la difficulté à appliquer la consigne qui consiste à négocier le choix d'une langue de travail. En choisissant le français, langue de travail, ils imposent, plus qu'ils négocient, le français comme langue de pouvoir. Ils reconnaissent à la fois implicitement leur difficulté à utiliser une langue de travail autre que le français mais se rendent compte aussi qu'ils transfèrent la difficulté sur les « non-francophones ». Ils imposent à leurs « collaborateurs » qui maîtrisent moins bien la langue française une stratégie d'adaptation et créent un déséquilibre. Néanmoins, ils tentent par auto-régulation de rétablir le déséquilibre et de réaliser un compromis – tout du moins sur le papier – en s'imposant eux-mêmes une conduite langagière et un comportement de médiation par la langue. Ils décident de parler français de manière plus simple et plus lente. Dans ce court exemple, on décèle une réelle prise de conscience de la situation interculturelle, et de l'intérêt. Les étudiants élaborent eux-mêmes, de manière culturellement informée et explicite, un processus d'adaptation entre des antagonismes. Un processus de d'apprentissage sous la forme de « *changement personnel* » et « *d'implication personnelle* » dans la relation à l'autre se met en place et engage un « *Interculturel de compréhension et d'explication situation la relation interpersonnelle* » (Demorgon [1998]2002)

Dans le développement suivant, nous proposons d'approfondir nos observations et notre analyse en nous référant au modèle théorique de Jacques Demorgon ([1996]2004, [1998]2002, 2005a) en étudiant plus spécifiquement : *les lieux et temps de l'interculturel, la théorie des cinq ensembles, la méthode des six approches* ainsi que *la régulation ternaire : généralisation – particularisation – singularisation*.

Lieux et temps de l'interculturel. Dans les sept niveaux des *lieux et temps interculturels* énoncés par Jacques Demorgon ([1998]2002), les élèves citent plutôt des compétences interculturelles autour de *l'Interculturel local de convivialité, interpersonnel, microsociologique, de l'interculturel de changement personnel dans la relation à l'autre* et dans *l'interculturel de compréhension et d'explication situant la relation interpersonnelle dans ses cadres : mononational, binational, trinational, plurinational*). Les compétences interculturelles citées par les élèves intègrent la culture au niveau individuel de la relation, de la communication, de la négociation et du management d'équipes. Malgré les questions

posées et les problématiques soulevées par les projets qui dépassent de loin l'interaction des individus, les enseignants insistant tout particulièrement sur le niveau des organisations et des sociétés, les résultats des étudiants mettent principalement l'accent sur un *Interculturel local de convivialité, interpersonnel, microsociologique*. Ainsi, l'*interculturel comparatif en extériorité : découverte inductive de l'autre, des autres* apparaît moins clairement dans les documents remis par les élèves car il suppose, non seulement un apport *cognitif* de la part des enseignants et des élèves, mais également un engagement *méta-cognitif* des élèves qui implique l'*affectif* et la *conflictualité synergique* (Demorgon [1998]2002). Or, l'affectif et le conflit n'apparaissent que de manière mineure dans les réponses écrites des élèves. L'évitement de l'affectif et du conflit peut aussi expliquer la difficulté à mettre en évidence l'*Interculturel d'implication personnelle dans la relation à l'autre*.

La théorie des cinq ensembles : Les résultats des travaux font émerger les « situations concrètes » mais déjà minimisent les « libertés stratégiques des acteurs ». Les élèves identifient bien la liberté des acteurs mais n'identifient que partiellement en quoi leurs stratégies peuvent répondre soit à des différences culturelles soit à des besoins fonctionnels dans l'entreprise ou l'organisation.

La méthode des six approches : Puisqu'ils se concentrent sur un « interculturel local » en situation à un niveau individuel, les élèves privilégient l'approche a-chronique ou synchronique de la régulation-complémentariste. Or, il s'avère parfois également que les résultats identifiés demeurent partiels et se limitent souvent à l'identification de quelques antagonismes binaires, sous la forme de dimensions culturelles en rapport avec la communication. Immérgés dans l'ici et maintenant, les étudiants font plus rarement appel aux dimensions de l'entreprise ou de la culture nationale dont ils ont parfois tendance à nier l'importance. Ils accordent moins d'importance à l'approche *géohistorique ou diachronique*, privilégient l'*informationnel-mondial* au détriment du *national-marchand*, du *politique* et du *religieux* et accèdent donc peu aux *stratégies* ou à la *dynamique auto(dés)organisationnelle* (Demorgon [1996]2004).

Généralisation – particularisation – singularisation : Néanmoins, les étudiants parviennent à trouver un équilibre dans la régulation ternaire en évitant toute généralisation abusive sur les cultures nationales (*Les Français, les Marocains...*) et la particularisation systématique des individus (*Frédéric c'est Frédéric, Hassan n'est pas un vrai Marocain...*) Ainsi, ils se sont tout à fait approprié la démarche de singularisation qui consiste à décrire précisément et à rendre opérationnels les lieux, temps et approches de l'interculturel.

Il apparaît ainsi que les résultats des étudiants sont particulièrement convaincants. Dans le cadre d'un cours d'une durée limitée à 15 ou 30 heures, ils sont capables, dès leur première année d'enseignement de management, de se sensibiliser à l'interculturel, de s'approprier les contenus majeurs énoncés par les spécialistes de la discipline, mais également de développer de réelles compétences interculturelles lors de la réalisation d'un projet collectif, déjà porteur d'une réelle complexité. L'objectif fixé par l'équipe d'enseignants, en termes de développement des compétences interculturelles par une mise en situation expérientielle, est donc en grande partie atteint.

5. De l'incompétence vers la compétence interculturelle

Nous avons pour objectif d'expliquer le modèle théorique de l'interculturel de Jacques Demorgon en l'illustrant par la conception, la réalisation et l'évaluation d'un cours de management interculturel assuré dans une école d'ingénieur et une école de management. Notre souhait était de donner un exemple pratique d'une situation d'apprentissage expérientiel dans un contexte international et interculturel. D'après nos observations et nos analyses, l'approche pédagogique interdisciplinaire et interculturelle mise en œuvre semble favoriser le

développement de compétences interculturelles des étudiant(e)s visant à les préparer à la complexité des entreprises. Notre démarche ajoute-t-elle des strates de complexité pédagogique à une réalité des entreprises ou de l'enseignement elle-même déjà complexe ?

L'élaboration d'une pédagogie interdisciplinaire et interculturelle, active et réflexive en mode projet sur plusieurs semaines s'avère complexe. Elle requiert l'adhésion des élèves qui doivent s'engager dans un réel travail les impliquant intellectuellement et personnellement au niveau des contenus de cours mais aussi de leurs relations avec les autres apprenants. Ils sont donc incités à pratiquer des formes de méta-communication et de méta-cognition jusqu'alors peu pratiquées en cours. Cette démarche implique également des enseignants d'âge, de genre, de nationalité, de cultures (nationales, professionnelles..), de disciplines et d'approches différents. Les enseignants eux-mêmes sont amenés à engager, ensemble, une démarche méthodologique, professionnelle et humaine complexes. Cette pédagogie requiert également l'aval de l'institution elle-même car sa mise en œuvre suppose une anticipation et une préparation qui n'excluent pourtant pas des problèmes organisationnels auxquels les établissements doivent accepter de faire face. Enfin, développer des compétences interculturelles relève en soi d'une complexité qu'il n'est pas toujours possible d'observer, d'analyser, ni de comprendre en situation d'apprentissage expérientiel.

Les élèves de l'ESC Bretagne Brest et de Telecom Bretagne s'étant impliqués dans ce processus d'apprentissage, nous envisageons donc de poursuivre l'adaptation de la théorie de Jacques Demorgon à des situations d'apprentissage interculturel expérientiel. Nous allons continuer à nous inspirer du modèle théorique du chercheur en interculturel, de la méthodologie de l'apprentissage expérientiel du formateur et des pratiques de l'animateur d'équipes internationales Jacques Demorgon. A un premier niveau, l'application des pratiques d'animation interculturelle et la méthodologie de l'apprentissage expérientiel de Jacques Demorgon permettent de créer les conditions d'un contexte d'*intérité* dans lesquels les étudiants engagent un apprentissage interculturel du « *comprendre et de l'agir* » dans leur *relation* en situation de travail. A un deuxième niveau, le modèle théorique de Jacques Demorgon nous permet également à l'aide de son épistémologie et sa méthodologie, d'analyser non seulement la *relation* des étudiants au travail mais également les *contenus* des productions intellectuelles réalisées. Il est ainsi possible d'observer le « *déclaratif* » des travaux écrits remis par les élèves et de le comparer à leur « *réel vécu* » afin d'identifier s'il y a eu une réelle adéquation entre l'interculturel qu'ils préconisent de manière théorique et l'interculturel qu'ils vivent concrètement en situation. Les enseignants peuvent observer s'il y a (1) prise de conscience, (2) appropriation de connaissances et (3) développement de compétences interculturelles. En effet, la méthode de travail des étudiants, en mode projet, étant inductive, les enseignants peuvent observer si les élèves, au-delà du (1) comparatif-descriptif des dimensions culturelles formulées sous forme d'oppositions antagonistes, non seulement intègrent une réelle analyse (2) compréhensive-explicative des *contenus* théoriques et de la *relation* de travail avec une approche cognitive et méta-cognitive, mais s'ils engagent également dans une démarche (3) dialogique-implicationnelle. Il semble bien, dans certains cas, que quelques équipes parviennent à identifier et à mettre en œuvre des compétences interculturelles à la fois cognitives, comportementales et émotionnelles en développant de réelles stratégies d'adaptation antagonistes et complémentaires. Le modèle théorique de Jacques Demorgon avec ses *lieux* et *temps* de l'interculturel, *l'épistémologie des cinq ensembles*, la *méthode des six approches* et la *régulation ternaire* de la généralisation, de la particularisation et de la singularisation nous a permis d'observer et d'analyser comment certains élèves sont passés du stade de l'incompétence à des formes de compétence interculturelle vécue, comprise et émotionnellement assumée dans un contexte d'*intérité* culturelle. En effet, il nous paraît indispensable de tenter d'ancrer toute forme d'apprentissage interculturel dans le réel car « *on peut remarquer que la référence à l'adaptation antagoniste,*

si elle nous évite des erreurs, ne prétend pas nous enseigner des solutions. Elle nous indique seulement une meilleure méthode pour les découvrir, les inventer. Or, nous ne pouvons pas le faire en dehors des situations réelles qui ressembleront ou non aux situations connues. Refuser ce suspens, cette abstention de la méthode, c'est repartir dans la direction de l'incompétence». (Demorgon 2005a:192)

6. Références bibliographiques

- Adler, N.J. (2002) *International dimensions of organisational behaviour*. Cincinnati, Ohio: South Western, Thomson Learning.
- Carpentier, M.-N., J. Demorgon, et al. (2007). *Wir, die Anderen und die Anderen. Interkulturelles Lernen und Multikulturalität*. Arbeitstexte. Berlin, Paris, Deutsch-Französisches Jugendwerk.
- Carpentier, M.-N. and J. Demorgon (2009). La recherche interculturelle fondamentale. L'intérêt humaine cachée. In : Carr et al. *Les faces cachées de l'interculturel*, Carr. e. al. Paris, L'harmattan.
- Demorgon, J. (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris, Armand Colin.
- Demorgon, J. ([1996]2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris, Economica.
- Demorgon, J. ([1998]2002). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris, Economica.
- Demorgon, J. (2000). *Intercultural Learning*, Council of Europe publishing.
- Demorgon, J. (2003). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris, Economica.
- Demorgon, J., H. Merckens, et al., Eds. (2004). *Kulturelle Barrieren im Kopf. Bilanz und Perspektiven des interkulturellen Managements*. Europäische Bibliothek interkultureller Studien. Frankfurt, New-York, Campus Verlag.
- Demorgon, J. (2005a). *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris, Economica.
- Demorgon, J. (2005b). *Une épistémologie sans frontière. Complexité des antagonismes de la nature à l'histoire*. Synergies France 4.
- Demorgon, J (2006a) Univers d'observations participantes et médiations denses. R . Hess, G Weigand. L'observation participante dans les situations interculturelles. Economica, Anthropos Paris.
- Demorgon, J. and H. Kordes (2006b). Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkultur. *Interkulturell denken und handeln*. H. Nicklas, B. Müller and H. Kordes. Frankfurt, New York, Campus Verlag: 27-36.
- Demorgon, J. (2007). Vivre et penser « l'interculturel » : de l'ajustement à l'engendrement. *Comprendre, traduire, interpréter le management interculturel*. Colloque du cinquantenaire de l'ISIT., Paris, Centre de recherche de l'ISIT. Le bulletin du CRATIL.
- Demorgon, J. (2008a). *Intégrer l'humain et le culturel. Construire un apprentissage interculturel inventif*. Séminaire INJEP, 2008 Année du dialogue interculturel. INJEP. Marly le Roi.
- Demorgon, J. (2008b) *Penser en français - Penser le français*. Synergies Monde 5, 51-68
- Hall, E.T., Reed Hall, M. (1990). Understanding cultural differences. Germans, French and Americans. Yarmouth, Maine, Intercultural Press.
- Hall, E.T. (2003a) .The vocabulary of culture. *Cross-cultural management, vol. 1: The theory of culture*. Cheltenham, USA, Edward Elgar Publishing Limited, 113-139.
- Hall, E.T., Reed Hall, M. (2003b). Key concepts. Underlying structures of culture. D.C. Thomas, *Readings and cases in international management. A cross-cultural perspective*. Thousand Oaks, London, New Delhi, SAGE publications, 151-162.

- Hampden-Turner, C., Trompenaars, F. (2002). *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business*. 2nd Ed. London, Nicholas Brealey Publishing.
- Hampden-Turner, C., Trompenaars, F. (2003). Response to Geert Hofstede. *Cross-cultural management, vol. 1: The theory of culture*. Cheltenham, USA, Edward Elgar Publishing Limited. 522-533. .
- Hampden-Turner, C., Trompenaars, F. (2004). *L'entreprise multiculturelle*. Paris, Laurent du Mesnil Editeur.
- Hofstede, G. (2003) Cultural constraints in management theories. D. C. Thomas, *Readings and cases in international management. A cross-cultural perspective*. Thousand Oaks, London, New Delhi, SAGE publications, 17-27.
- Morace, C. (2004) Deutsche Manager in Frankreich, Handelsbeziehungen und Verhandlungen - Eine empirische Studie. *Kulturelle Barrieren im Kopf*. (Europäische Bibliothek interkultureller Studien, 8). Frankfurt, New-York, Campus. 70-91.
- Osland, J.S, Bird, A. (2003) Beyond sophisticated stereotyping: Cultural sensemaking in context. *Readings and cases in international management: A cross-cultural perspective*. Thousand Oaks London New Dehli, D. C. Thomas Sage Publications, 58-71.
- Pateau, J. (2003) *Une étrange alchimie. La dimension interculturelle dans la coopération franco-allemande*. Paris, CIRAC.
- Schneider S.C, Barsoux, J-L. (2002) *Managing across cultures*. Prentice-Hall. 2nd Ed. Harlow, England, Pearson Education.

2. Documents de travail :

2.1 Martine Abdallah-Pretceille, *L'Éducation interculturelle*, Paris, P.U.F, 1999 (Extrait)

• *Des langues aux cultures*. Dès 1986, sous l'impulsion de L. Porcher, l'interculturel est élargi à l'apprentissage du français langue étrangère. En prise directe avec l'évolution des sociétés et un vaste marché (au sens économique du terme), la didactique des langues vivantes évolue rapidement et assimile les changements conjoncturels et structurels (technologies de l'information et de la communication et mondialisation). La connaissance des langues étrangères est devenue une priorité pour tous. On peut faire l'hypothèse, sans beaucoup de chances de se tromper, qu'elles risquent de devenir un critère de sélection scolaire et professionnelle, à condition de maîtriser non pas l'anglais mais plusieurs langues. Si l'anglais s'impose, s'est imposé, le fait de posséder cette langue est considéré comme normal, évident, et cela ne constitue plus un élément positif dans un curriculum vitae. Seule sa non-maîtrise est perçue comme un manque. Par contre, le plurilinguisme prend désormais sens à partir de la maîtrise de plusieurs autres langues étrangères. Si on rapproche cette analyse du constat des difficultés (certains diront impossibilité) de l'école à développer une compétence linguistique plurilingue, on comprendra aisément le caractère sélectif que vont prendre les langues dans l'école de demain. Le passage du monolinguisme au plurilinguisme constitue une première mutation et donc le premier défi.

Le second défi repose sur l'élargissement des compétences linguistiques aux compétences culturelles sur un glissement du civilisationnel au culturel¹. Il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. En conséquence, l'apprentissage de l'étrangerité et de l'altérité linguistique et culturelle passe par le développement de compétences spécifiques. Apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture, c'est aussi être capable de « percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation) »².

Apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et humain à travers une grille de perception différente. Si l'on veut que la connaissance d'un autre pays ne se réduise pas à une vision kaléidoscopique, journalistique et touristique, il convient d'éduquer le regard et d'apprendre à analyser. Resté longtemps à la remorque de la linguistique, l'apprentissage des cultures s'est affirmé et a développé des objectifs et des démarches spécifiques : travail sur les stéréotypes³, étude des représentations⁴. L'apport de l'ethnologie a contribué à élargir le champ linguistique.

Une compétence culturelle peut-elle être définie à partir d'une analyse des besoins culturels (par analogie avec les besoins langagiers) ? Quelles sont les informations et les connaissances culturelles dont aurait besoin un locuteur pour communiquer dans une situation donnée ? Les « grammaires » culturelles et les guides fleurissent⁵. La question demeure de savoir si ces connaissances factuelles favorisent réellement la communication. Les réponses

¹ M. Abdallah-Pretceille, *Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations*, in *La civilisation*, sous la dir. de L. Porcher, Paris, Clé International, 1986.

² L. Porcher, in *Études de linguistique appliquée*, n° 69, 1988.

³ V. Pugibet, in *La civilisation*, op. cit. ; A. Gain (sous la dir.), *Stéréotypes culturels et apprentissages des langues*, Paris, Commission française pour l'Unesco, 1995.

⁴ G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, coll. « CREDIF », 1994.

⁵ Cf., par exemple, P. Watzlawick, *Guide non conformiste pour l'usage de l'Amérique*, Paris, Le Seuil, 1987 (éd. orig., 1978) ; E.T. Hall, M.R. Hall, *Comprendre les Japonais*, Paris, Le Seuil, 1994 (éd. Orig., 1987).

divergent ici aussi et recourent le clivage culturalisme/interculturalisme ; compétence culturelle / compétence interculturelle. Dans la première hypothèse, l'accent est mis sur les connaissances culturelles (et linguistiques) en s'appuyant sur des travaux ethnographiques. Dans la seconde hypothèse, la compétence communicationnelle repose sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers. Dans cette perspective, l'approche interculturelle n'est pas une reformulation modernisée de l'approche civilisationnelle et ne correspond pas à une nomenclature de faits, de dates, de monuments, d'œuvres littéraires et artistiques. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre l'Allemagne ou la France, encore moins les Allemands ou les Français comme des entités collectives abstraites, mais de communiquer avec des individus dont une des caractéristiques identitaires est d'être allemand ou français.

Les langues sont aussi touchées par la diversification et l'hétérogénéisation du tissu social. L'enseignement et l'apprentissage des cultures ont-ils un objet propre, identifiable et cernable ? Les tentatives de formalisation des années 1980¹, dans le champ du fle notamment, sont, dix ans après remises en question au profit d'un élargissement, d'une interrogation sur la communication et du repli d'une didactique ciblée essentiellement sur la linguistique. Le développement des travaux sur l'ethnographie de la communication appliquée à la didactique des langues², ceux sur l'anthropologie de la communication³, malgré leurs divergences, réintroduisent la culture non pas dans la langue mais dans la communication, opérant ainsi un recentrage sur l'activité communicationnelle en tant qu'acte social. M. Abdallah-Preteuille distingue les malentendus et les dysfonctionnements de la communication. Dans le premier cas, l'origine est à rechercher dans la méconnaissance de traits culturels mais la relation n'est pas affectée. Dans le second, c'est, au contraire, la relation qui est perturbée dès le départ, perturbation qui s'exprime à travers différents symptômes, notamment à partir d'une manipulation des faits culturels.

• Langues et cultures entre pragmatisme et humanisme. Alors que jusqu'à présent on passait des langues aux civilisations puis aux cultures, on assiste actuellement à un développement des études culturelles en dehors des pratiques linguistiques. La multiplication puis la banalisation des rencontres internationales opèrent un décalage entre l'altérité linguistique et l'altérité culturelle au bénéfice de cette dernière. Si le plurilinguisme se développe et est amené à se développer, l'expérience culturelle sera, elle, toujours plus riche et plus large. L'essor des études culturelles⁴ (cultural studies) témoigne de l'accroissement de la demande sociale. Ces études ne sont pas la reprise pure et simple, ni des enseignements de civilisation, ni des études ethnographiques. C'est un champ en construction dont les objets et les méthodes se définissent en référence à l'interculturel.

Que ce soit à partir de la linguistique ou des cultures, la didactique des langues s'est inscrite jusqu'à présent essentiellement dans un objectif d'instrumentalisation : la langue est un outil, outil de communication, certes, mais qui ne peut éluder l'altérité sans risque d'être enfermé dans un fonctionnalisme et un pragmatisme réducteurs. Le surgissement de l'altérité, via les cultures, les rencontres et les échanges, réintroduit une dimension humaniste qui vise une meilleure connaissance de l'homme par l'homme.

¹ Voir L. Porcher, M. Abdallah-Preteuille, G. Zarate.

² G. D. de Salins, Une introduction à l'ethnographie de la communication, Paris, Didier, 1992.

³ M. Abdallah-Preteuille, Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 1996 ; Y. Winkin, *Anthropologie de la communication*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

⁴ M. Byram, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier, 1992 (éd. orig., 1989).

2.2 Interview de Michel Sauquet¹ par Catherine Fournier-Montgieux pour Nextmodernity.com

« La mondialisation n'est pas une mise au pas » rappelez-vous aujourd'hui en introduction de votre ouvrage, comment décrire et analyser cette notion particulièrement complexe « d'appartenance culturelle » ? Comment la reconnaître, comment la préserver ?

L'appartenance culturelle est en soi une belle notion, qui se rapproche de celle, proposée jadis par Pierre Bourdieu, d'habitus, façon dont les structures sociales s'infiltrent spontanément et très durablement à l'intérieur des esprits et des corps. Ce sont des manières d'être, de raisonner et d'agir communes à plusieurs individus de même origine, résultant de l'incorporation inconsciente des normes et pratiques véhiculées par le groupe d'appartenance. Communes à vous et moi en quelque sorte.

Mais c'est aussi une notion qui peut être ambiguë et dangereuse. Ambiguë parce qu'elle s'apprécie souvent par la simple comparaison avec les autres zones d'appartenance, et parce qu'elle procède d'images mentales, de mises en catégories, de stéréotypes, de préjugés : ma représentation des Allemands est qu'ils sont carrés, des Japonais qu'ils sont mystérieux, etc. et tout cela, naturellement, en fonction de mes propres critères et des « on-dit » récoltés ici ou là. Dangereuse parce qu'elle peut mener tout droit, au moins dans les sociétés multiculturelles, au communautarisme, aux replis, aux ghettos identitaires qui se constituent en Europe ou aux Etats-Unis, à des fractures ethniques croissantes en Inde ou en Afrique. Notons aussi que, dans le contexte actuel de la mondialisation, du développement de la mobilité et des échanges, l'appartenance culturelle est souvent une multi-appartenance. Nous vivons une époque de croisement des cultures et d'influences réciproques. De même que beaucoup d'individus sont dotés d'identités multiples, de même l'appartenance culturelle des groupes humains est souvent loin d'être monolithique.

C'est pourquoi d'ailleurs l'idée de « préservation des identités culturelles » ne m'excite pas outre mesure. Je crois que l'urgence est bien davantage au dialogue entre les cultures, à leur fécondation mutuelle qu'à leur simple préservation, un objectif qui peut friser la muséologie.

Vous égratignez, avec bienveillance mais sans complaisance, beaucoup d'idées reçues, notamment sur nos valeurs : nos « valeurs universelles » et « cultures d'entreprises », l'une comme l'autre ne seraient pas au service de nobles ambitions comme on pourrait le croire mais plus naturellement des prétextes pour des stratégies d'uniformisation et de domination ...

La seule valeur qui me paraît universelle est celle de la prise en considération de l'être humain (ou pour certaines civilisations plus intéressées par le « nous » que par le « je », des groupes humains). La reconnaissance de la spécificité de l'homme, des hommes, du prix de la vie et de sa capacité créatrice. En précisant que, pour certains, ceci ne veut pas nécessairement dire une supériorité sur les autres représentants du règne animal et sur ceux du règne végétal.

Sorti de là, je pense erroné de croire que les valeurs issues du siècle des Lumières – auxquelles j'adhère personnellement pleinement – sont des valeurs universelles. Dans d'autres

¹ Michel Sauquet, Directeur de l'Institut de recherche et débat sur la gouvernance (IRG : www.institut-gouvernance.org) avec la collaboration de Martin Vielajus, Editions Charles Léopold Mayer: L'intelligence de l'autre, Prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun, 2007. Dans ce livre se trouve une excellente bibliographie commentée qui permet une très bonne orientation dans le vaste champs des innombrables publications dans le domaine de l'interculturel.

cultures, et selon les cas, les grands principes qui sont pour nous des évidences – la liberté, l'égalité, le statut de l'individu-citoyen, la valeur-travail, etc. n'ont tout simplement aucun sens. Inversement nous n'avons aucune idée de ce que peut, ailleurs, signifier la solidarité intergénérationnelle, le sens de l'honneur, la spiritualité. On a beaucoup critiqué les excès et le principe même des processus de colonisation de l'Afrique et de l'Amérique du Sud, on a dénoncé l'alliance du sabre et du goupillon, pointé l'hypocrisie des discours « pacificateurs » et « civilisateurs », mais les choses ont-elle fondamentalement changé aujourd'hui ? Je n'en suis pas certain lorsque je vois, par exemple, la politique des institutions financières internationale et leur invention du slogan de « bonne gouvernance », critère d'allocation de l'aide dans les pays du sud, qui n'exige pas moins qu'une stricte et superficielle conformité à des modèles constitutionnels occidentaux très mal adaptés aux cultures locales. Un seul exemple : la Constitution française, qui place l'individu au cœur du système politique, a été purement et simplement recopiée par de nombreux états africains, au moment des indépendances, dans un continent où la communauté, le collectif, sont autrement importants que l'individu.

Quant à la culture d'entreprise, elle est d'un universalisme inouï dans les firmes « globalisées », les multinationales, les entreprises qui délocalisent. Un ancien président d'IBM Europe déclarait il y a quelques années : que « pour survivre en milieu international, il faut créer une culture d'entreprise. Les mêmes principes de base, les mêmes méthodes de travail, les mêmes objectifs. Tout ceci crée un terrain d'entente qui rassemble, qui fédère. Une de nos règles de réunion chez IBM, par exemple, était de ne parler que travail. ». Et un autre manager d'une firme informatique, Hewlett Packard France, n'hésitait pas à affirmer : « on peut considérer le HP way comme une culture d'entreprise qui se substitue à toutes les autres dans la société ». Tout est dit, même si les habitudes locales sont parfois prises en compte, croisées avec ce que Armand Mattelart appelle les « schémas apatrides des sciences de la gestion ». C'est ce que l'on désigne habituellement sous le vocable de « métissage managérial », généralement limité aux aspects les plus superficiels des dites cultures locales : sur le plan du marketing, la constatation que l'impact d'un message publicitaire n'est pas forcément le même d'une culture à l'autre, d'une « communauté de consommateurs » (consumers community) à l'autre, amène à promouvoir, dans le domaine commercial, l'idée de l'adaptation des slogans aux particularités locales. Mais on est ici bien davantage dans le registre de la recherche de meilleurs profits, ce qui est d'ailleurs la règle du jeu de l'entreprise, que dans celui du dialogue interculturel...

Peut-on d'ailleurs parler de problématique spécifique de l'expatrié ?

Oui. Qu'il s'agisse des expatriés dans les entreprises multinationales ou délocalisées, des coopérants et assistants techniques de l'aide internationale, des personnels de l'humanitaire, on voit tous les jours à quel point l'intelligence de la culture de l'autre, l'abandon de ses propres kits méthodologiques, la construction d'un vrai dialogue est chose difficile. Les expatriés adoptent souvent les aspects culturels les plus apparents de leur pays d'accueil, apprennent quelques bribes de la langue pour s'en sortir avec les chauffeurs de taxi (ou même l'apprennent très bien), font des fêtes « à la locale » mais, oubliant que la culture n'est pas que mode de vie mais aussi mode de pensée, ils imposent leurs propres méthodes et leurs propres rythmes dans le quotidien du travail. Pour beaucoup d'entre eux, le fait de voyager ou d'avoir voyagé vaut connaissance, la culture n'est que dans les couleurs, les saveurs et les sons, mais pas dans les modes de faire. Je connais bien cette dérive pour l'avoir pratiquée moi-même en Afrique et en Amérique latine il y a de nombreuses années.

Vous évoquez l'apprentissage, plus ou moins approfondi, de la langue du pays d'accueil. La langue exerce-elle en elle-même une influence sur les comportements ?

Une langue n'est pas une simple juxtaposition de mots, venant les uns après les autres et indépendants les uns des autres. La plupart des langues de notre planète sont construites suivant une architecture plus ou moins sophistiquée, avec une morphologie plus ou moins complexe suivant les langues, certaines – l'anglais – ayant un système de mots plutôt courts, d'autres, comme l'amharique, langue éthiopienne, sur laquelle j'ai beaucoup transpiré, agglutinant autour d'une même racine un luxe de préfixes, de suffixes, d'interfixes permettant la déclinaison des verbes, l'indication du masculin, du féminin, de l'attributif, etc., d'autres enfin, comme l'Allemand, accolant des mots que le français sépare. Il y a aussi des différences d'ordre sémantique : ce que les mots veulent dire, les représentations auxquels ils renvoient, la manière dont les mots ne se comprennent qu'en articulation avec les autres. C'est le cas notamment de la langue chinoise, où les caractères ne prennent sens que les uns par rapport aux autres. L'exemple du chinois comme celui de l'arabe ou même, après tout, de l'anglais me paraît poser une question essentielle : comment l'enracinement dans des langues aux lois aussi différentes que celles du français n'influerait-il pas non seulement sur la pensée, mais aussi sur la manière de découper la réalité, sur les méthodes de travail ? C'est une question qui m'a toujours interpellé. Je suis conscient que, formulant cette question, cette intuition, je réagis avec les outils de ma culture gréco-judéo-chrétienne, qui a une forte tendance à lier langage et pensée, parole et action (la Bible nous rappelle qu'« au commencement était le Verbe », et en grec « logos » veut dire à la fois langage et pensée). Je sais aussi que la réalité du XXI^{ème} siècle n'est pas sans infirmer cette idée dans certains cas, puisque les Américains ne travaillent pas comme les Anglais, encore moins comme les Indiens ou les Sud-Africains, et puisque les Français ne travaillent pas comme les Suisses ou les Québécois. Je pense malgré tout que si les univers mentaux et culturels des peuples s'expriment dans leurs langues respectives, celles-ci influencent à leur tour leur vision du monde, leur manière de raisonner et de travailler. L'existence ou non des formes passées et futures des verbes signe une certaine conception de la progression de la vie et du travail. Plusieurs langues du sud-est asiatique n'ont pas l'équivalent de notre passé et de notre futur ; la langue arabe a un temps passé, mais réunit dans une forme commune, avec des auxiliaires, l'inaccompli, le présent et le futur, etc. La langue arabe, étroitement connectée à l'islam (son standard le plus sûr se trouvant dans le Coran) insiste toujours sur la nécessité de transcender l'expérience humaine, et de s'en remettre à Dieu pour le futur.

« Un temps durable est un temps partagé », dites-vous en citant cette belle phrase de Ost . Le temps non plus n'est pas un concept anodin Le temps est-il un enjeu de pouvoir et un enjeu de société ?

De toutes les sources de malentendus entre les cultures, le temps me paraît le plus central. Cet universalisme, cette prétention à croire que nos valeurs, nos représentations et nos pratiques sont valables pour le monde entier, s'applique avant tout au temps. Comme des éléphants dans un magasin de porcelaine, les Occidentaux, dans leurs manières de travailler, de négocier, de (croire) dialoguer, ont une fâcheuse tendance à imposer leur temps aux autres, sans chercher à savoir si ces autres ont la même manière de gérer leur temps. C'est un très vaste sujet ; je ne donnerai que deux exemples.

Dans ma vie professionnelle, j'ai souvent remarqué, avec des partenaires chinois ou arabes, que là où ma tendance était de commencer par les sujets les plus importants pour reléguer en fin de dialogue les plus accessoires, au risque de les voir délaissés, la leur était inverse. Mais

l'inverse interdit bien entendu d'accélérer le mouvement et de ne pas laisser la discussion se produire jusqu'au bout. Ainsi le Français risque-t-il non seulement de déduire hâtivement que son interlocuteur, d'après la manière dont il commence, n'a pas grand chose d'important à dire, mais aussi et surtout d'interrompre trop tôt le dialogue, de ne pas laisser à l'autre le temps de dépasser le discours introductif, alors qu'il n'a pas encore pu aborder l'essentiel. Les différences dans les délais de réaction réciproque compliquent encore le problème ; les Occidentaux ont souvent tendance à réagir de manière expéditive, du tac au tac, sans laisser à l'interlocuteur le loisir d'intérioriser sa réponse, d'où de fréquentes maladresses.

Autre exemple : il y a une quinzaine d'années, j'ai été convié, dans une banlieue parisienne très cosmopolite, à une animation d'une équipe locale d'une ONG humanitaire. L'objectif était de sensibiliser aux questions de développement au Mali, et de recueillir les fonds pour soutenir un projet dans ce pays. Une conférence était organisée l'après midi, avec quelques Maliens. Il était convenu que, pendant ce temps, leurs femmes prépareraient les plats de riz, de mil et de poisson, avec leurs sauces épicées et les apporteraient pour le point d'orgue de la journée, le vrai moment de dialogue interculturel, un dîner de « confraternisation » entre la communauté malienne, la communauté française et les autres. Le dîner était prévu à sept heures du soir. A sept heures quinze, les femmes n'étaient pas arrivées. A huit heures, toujours rien, sinon des messages suivant lesquels ce ne serait plus très long. A neuf heures, la plupart des gens étaient partis. A dix heures les femmes sont arrivées, tout heureuses. Elles avaient mis tout le temps nécessaire à une bonne cuisson, travaillé toute l'après midi en se souciant moins du temps qui passe que des exigences d'une cuisine réussie, mais... il n'y avait plus un Français. Quels malentendus, quelles erreurs de programmation, quelle ignorance mutuelle des contraintes des uns et des autres peuvent expliquer ce raté, je ne sais. Mais un tel épisode n'illustre-t-il pas les conséquences de différences de conceptions du temps qui mène, par exemple, des militants tiers-mondistes à faire « pour », mais... sans ?

2.3 LOLIPOP : Vers une plus grande autonomie dans l'apprentissage des langues

Alison Gourvès-Hayward, Juliette Péchenart, Vanessa Simpson

Le Portfolio européen des Langues est un document dans lequel toute personne qui apprend ou qui a appris une langue - que ce soit à l'école ou en dehors - peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage.

Le Portfolio contient un passeport de langues que son détenteur met régulièrement à jour. Une grille lui permet de définir ses compétences linguistiques selon des critères reconnus dans tous les pays européens et de compléter ainsi les traditionnels certificats scolaires. Le document fournit aussi une biographie langagière détaillée englobant toutes les expériences faites dans les diverses langues ; cette partie est destinée à orienter l'apprenant dans la planification et l'évaluation de son apprentissage. Un dossier rassemblant des travaux personnels attestant des performances atteintes complète le tout.

(Conseil de l'Europe :

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html)

LOLIPOP (Language On-Line Portfolio Project) est un outil innovant pour l'apprentissage des langues. C'est une version multilingue, en ligne et interactive du Portfolio européen des Langues (PEL) avec une nouvelle dimension, celle d'une grille d'auto-évaluation en matière d'interculturel (Kinginger et al., 1999; Kelly et al., 2001; Byram et al., 2002; Morace & Gourvès-Hayward, 2007). Notre e-PEL est l'œuvre d'un groupe d'universitaires venant de douze institutions de huit pays européens : l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne, la France, l'Irlande, la Lettonie, la Norvège et la Pologne et développé dans le cadre d'un programme Socrates-Lingua 2 (Bruen et al., 2007). Dans cette communication, nous parlerons d'abord de la dimension interculturelle renforcée, qui constitue un des aspects innovateurs de LOLIPOP, ensuite de l'autonomie que LOLIPOP permet aux apprenants, et enfin nous présenterons les résultats d'une étude empirique effectuée dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur européens.

1. L'élaboration d'une grille de compétences interculturelles

La grille de compétences interculturelles est un outil de soutien à l'auto-évaluation et à la réflexion sur le processus d'apprentissage interculturel des langues. La grille a été élaborée en se basant sur les mêmes niveaux de connaissances et d'aptitudes que la grille linguistique - du niveau A1 au niveau C2 (ces définitions seront expliquées de façon plus détaillée dans la deuxième partie). Les définitions des compétences sont construites sur les différents *savoirs* (Byram & Zarate 1994 ; Byram 1997 ; Byram et al. 2001 ; Kelly et al. 2001) : *savoirs*, *savoir être*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/savoir faire* et *savoir s'engager* et également en se référant à l'échelle *ethnocentrique/ethnorelatif* (Bennett 1993,1997).

1.1 La grille de compétences interculturelles et les différents savoirs

En nous appuyant sur les définitions de Byram et al. ainsi que sur nos propres recherches (Kinginger, Gourvès-Hayward & Simpson 1999; Gourvès-Hayward 2004), nous avons donc établi une grille de compétences comprenant un descriptif de chaque niveau.

Les *savoirs* se réfèrent aux connaissances de l'organisation sociale, des institutions, des *produits* et des *pratiques*. Les *produits* peuvent comprendre toute évidence matérielle d'une façon de vivre, (par exemple : types de logements...). Ils peuvent également comprendre les arts créatifs, tels la littérature, le théâtre, le cinéma, la musique, les systèmes gouvernementaux et administratifs, les services sociaux et de santé, le système éducatif. Les *pratiques* peuvent être définies comme la façon dont les choses sont effectuées normalement au sein d'une culture donnée : ces pratiques comprennent les heures des repas et le type d'aliment consommé à certains moments de la journée, les systèmes électoraux et politiques, l'organisation des cultes religieux, le type de tenue vestimentaire, les attitudes concernant les rapports familiaux, les collègues de travail, les camarades de classe et les amis en général. Les *savoirs* reflètent les attentes de sa propre culture et d'autres cultures, ainsi que les connaissances et les manifestations visibles et invisibles des croyances, des comportements, des valeurs et des présupposés qui sont appris par des groupes de gens d'origines culturelles différentes. Ces connaissances expriment la manière dont les gens communiquent dans l'autre culture et comment les mésententes peuvent se produire.

Au niveau A1, l'apprenant serait en possession de *savoirs* tels que la géographie et le climat d'un pays où la langue étudiée est parlée, ou bien les habitudes alimentaires, les salutations et les formes de politesse. Au niveau A2, il aurait approfondi ses connaissances concernant les manières formelles ou informelles de s'adresser aux gens, en fonction de la relation et/ou du contexte. Il serait également plus au courant des horaires de repas, de travail et de l'organisation de l'année scolaire. En B1, l'apprenant s'informe sur la manière dont sa propre culture est perçue par l'autre culture et en B2 il peut comprendre et interpréter les traits principaux du langage du corps et de la communication non-verbale d'une autre culture. Au niveau C1, il est capable de comprendre le rapport existant entre la langue et la culture, et reconnaître le défi que représente la traduction de mots et phrases fortement liés à la culture (par exemple, *Schadenfreude*, *Glasnost*). Enfin au niveau C2, l'apprenant est capable d'interpréter et d'évaluer le comportement des personnes en se basant sur les nombreuses différentes théories culturelles et sur les expériences rencontrées, et il peut réconcilier des vues du monde opposées et prendre le rôle de médiateur interculturel impartial si nécessaire.

Savoir être inclut la capacité de se voir par les yeux de quelqu'un d'une autre culture, de mettre en question ce que l'apprenant avait toujours pris comme « allant de soi », et d'accepter la validité des attitudes et des valeurs de cultures différentes. Ce que l'on comprend par attitude est la volonté de s'adapter, d'être tolérant et ouvert à la différence ; se montrer flexible et sensible en ce qui concerne la communication verbale et non-verbale entre membres de différents groupes culturels, savoir préserver sa propre identité tout en respectant les identités qui relèvent d'une autre culture. Le *savoir être* se traduit donc par la capacité d'adopter des attitudes d'ouverture d'esprit, de progresser dans l'affectif, de laisser derrière soi toute semblance d'ethnocentricité afin d'établir et maintenir un lien cognitif entre sa propre culture et la culture cible. A partir du niveau A1 où l'apprenant apprécie la possibilité d'avoir de nouvelles expériences interculturelles, il progresse vers A2 où il voit comment les produits et pratiques de sa propre culture sont perçus par les gens d'autres cultures. En B1 apparaît la compréhension des raisons sous-jacentes des différentes valeurs, croyances et pratiques de

l'autre culture et en C1 l'apprenant est capable d'évoluer dans un environnement multiculturel. Il est conscient du fait que sa propre culture n'est ni supérieure ni inférieure aux autres cultures.

Savoir comprendre est la capacité d'interpréter et de relativiser. L'apprenant sait interpréter les idées, les documents et les événements dans sa propre ou une autre culture et il peut faire la comparaison entre sa propre identité sociale et celle d'un autre. Il peut comprendre certaines significations sous-jacentes de l'autre langue, et les images utilisées dans les films, la littérature, les médias et les publicités de l'autre culture. Il voudrait améliorer cette compréhension. Si en B2 l'apprenant peut réfléchir et expliquer les raisons sous-jacentes pour les types de produits et pratiques qu'il voit dans l'autre culture, en C1 il est capable de reconnaître un grand choix de produits et pratiques, peu importe dans quelle mesure ils diffèrent des siens. Enfin en C2 il est capable d'interpréter les valeurs et les comportements depuis des cadres de références culturelles variées, afin qu'il n'y ait plus jamais pour lui qu'une seule façon possible de voir les choses.

Savoir apprendre/ savoir faire est la capacité de découverte et d'interaction : l'apprenant a la capacité d'acquérir et de démontrer des connaissances profondes d'une autre culture, et de mettre en action les attitudes et capacités requises. Par exemple, au niveau A2 l'apprenant sait utiliser ses compétences d'observation et son expérience interculturelle pour comprendre la façon dont les locuteurs natifs de l'autre langue se comportent dans les situations quotidiennes, bien qu'il ne possède pas encore les stratégies adéquates pour lui permettre de gérer des situations inhabituelles ou embarrassantes, tandis qu'en C1 il pourra utiliser une variété de stratégies pour résoudre les malentendus et les conflits interculturels. En C1 il apprécie les avantages de la diversité et trouve stimulant d'être dans une situation où il peut remettre en question sa propre façon de penser et d'agir, et s'adapter à un nouvel environnement. Enfin, en C2 il devient médiateur interculturel et peut réconcilier des situations potentiellement difficiles entre des gens aux parcours culturels différents.

Savoir s'engager se traduit par la capacité d'analyse critique. L'apprenant développe la capacité d'évaluer avec un esprit ouvert les produits, les procédés et les pratiques de sa propre et d'une autre culture afin de procéder ensuite sur de nouvelles bases et perspectives. Il est capable d'identifier et d'analyser les valeurs sous-jacentes dans les documents et les événements d'une autre culture. Initialement (A1) l'apprenant peut identifier les différences et les similarités culturelles de base entre les produits et les pratiques de sa culture et d'une autre. Ensuite en A2 il peut comparer certains aspects des produits et pratiques de l'autre culture avec les siens, bien qu'il doive développer sa compréhension de leur signification à un niveau plus élevé. En B1 il peut voir dans quelle mesure ses jugements sont influencés par sa propre culture et il souhaite apprendre à être plus ouvert sur les façons de faire des autres cultures. Tout en progressant il arrive par la suite en B2 où il est capable de comprendre la façon dont ses jugements sont influencés par sa propre culture et il souhaite améliorer son appréciation critique des autres cultures. En C1 il peut prendre de la distance par rapport à des jugements influencés par sa propre culture afin d'éveiller son appréciation critique concernant le point de vue et le comportement de l'autre culture. Enfin il peut analyser des points de vue, des produits et des pratiques que l'on trouve dans d'autres cultures et apporter une nouvelle perspective dans l'analyse, basée sur ses expériences interculturelles (C2).

1.2 La grille de compétences interculturelles et l'échelle de Bennett

Ethnocentrique	Ethnocentrique	Ethnocentrique	Ethnorelatif	Ethnorelatif	Ethnorelatif
NIER	SE DEFENDRE	MINIMISER	ACCEPTER	S'ADAPTER	S'INTEGRER

Nous avons voulu dans l'élaboration de notre grille de compétences interculturelles nous baser uniquement sur des critères d'appréciation formulés en termes de résultats positifs, plutôt qu'en soulignant les insuffisances. Cette affirmation positive est bien soulignée dans le Cadre européen de référence pour les langues :

« Les échelles de compétences centrées sur l'examineur...ont pour caractéristique commune une formulation négative des niveaux inférieurs. Il est, certes, difficile de définir un faible niveau de capacité en disant ce que l'apprenant est capable de faire plutôt que ce qu'il ne sait pas faire... Il est (...) préférable d'avoir une formulation positive si l'on veut qu'une batterie d'échelles de compétences serve non seulement à répartir et classer (les apprenants) mais aussi à définir les objectifs. »

(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).

De ce fait, nous avons élaboré les descripteurs uniquement en termes de capacités car la grille sert à l'auto-évaluation et à aider l'apprenant à fixer ses objectifs d'apprentissage. Nous avons appliqué uniquement les aspects ethnorelatifs de l'échelle de Bennett. Ainsi, en ce qui concerne les grilles de compétences linguistiques, notamment à un niveau bas (A1, A2 voire même B1), avons-nous évité toute référence à des incapacités, donc de l'ethnocentricité. La grille de niveaux A1, A2, B1 exprime la volonté de se familiariser avec les connaissances de base de la culture cible, tout en se méfiant de jugements trop hâtifs avant d'acquérir suffisamment de *savoirs* pour relativiser ses propres valeurs et se distancer de sa propre culture. L'apprenant doit avancer selon l'échelle de Bennett en apprenant à connaître sa propre culture et à relativiser ses valeurs.

Au niveau A1, l'apprenant s'efforce d'acquérir des connaissances de base de la culture cible ou toute autre culture qui ne lui est pas familière. Il est capable de voir les différences de base de façon plus complexe et peut respecter ces différences. Il est capable de ne plus apercevoir les valeurs qui lui sont familières comme « supérieures » à d'autres valeurs. Le niveau A2 reflète le désir de l'apprenant de trouver des similarités entre des cultures différentes. Il approfondit ses connaissances d'une autre culture (et de la culture cible en particulier) et commence à analyser ses connaissances d'une façon plus critique. A partir du niveau B1 l'apprenant est capable d'apercevoir sa propre culture comme une façon entre tant d'autres d'exprimer une vision du monde et de ses valeurs. Il est curieux et veut élargir ses connaissances. Il est alors respectueux des différences culturelles et approfondit sa capacité d'analyse critique.

L'apprenant s'enrichit de ses expériences culturelles au niveau B2. Il est capable de se placer dans un nouveau cadre de référence - l'empathie. Il est capable de voir les différences culturelles du point de vue de l'autre, de la culture cible. Il est capable de décentrer, de comprendre et d'être compris au delà des frontières culturelles. En C1 il est capable d'interpréter les évidences culturelles de façons diverses. Il peut modifier son comportement afin d'opérer efficacement dans de multiples situations culturelles. Il peut évoluer vers le point de vue multiculturel. En C2, l'apprenant a tendance à interpréter et évaluer des comportements venant de divers systèmes et références culturels. Ses connaissances et son expérience lui permettent de mettre divers systèmes de valeurs et de comportement dans une perspective multiculturelle. Il cherche à gérer des situations conflictuelles.

2. LOLIPOP et l'autonomie de l'apprenant

LOLIPOP est conçu pour aider des apprenants de l'enseignement supérieur à devenir plus autonomes, à réfléchir à leur apprentissage et à auto-évaluer leurs compétences langagières et interculturelles. Grâce aux grilles d'auto-évaluation, les apprenants sont amenés à réfléchir à leur niveau en langue(s) étrangère(s) et à déterminer leur niveau A1, A2, B1, B2, C1 ou C2 que ce soit en lecture, écriture ou production, interaction et compréhension orales. Ces niveaux calqués sur ceux du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2001) permettent aux apprenants d'affiner leur auto-évaluation et d'avoir une vision plus précise de leur niveau en langue(s) étrangère(s). Plutôt que de se décrire comme 'débutant(e)', 'intermédiaire', 'bilingue', ils seront plus à même, lors d'un entretien d'embauche par exemple, de cerner leurs points forts et leur points faibles dans la maîtrise d'une langue en particulier. D'autre part, le fait que *LOLIPOP* soit un portfolio en ligne permet une plus grande maniabilité et durabilité, une plus grande portabilité ainsi que des modifications rapides et aisées. Il est aussi plus facile pour les apprenants de manier le plurilinguisme et de rendre publiques leurs compétences (Barrett, 2000 ; Eyssautier-Bavay, 2004).

3. Autonomie et innovations

A l'intérieur de chaque niveau et de chaque compétence, des descripteurs formulés de façon positive (cf. Tableau 1) guident les apprenants dans leur auto-évaluation. Une innovation du portfolio *LOLIPOP*, par rapport aux nombreux portfolios existants, qu'ils soient en version 'papier' ou électronique, est de proposer des exemples dans la langue cible et correspondant à un niveau donné dans les compétences réceptives (« Ecouter », « Lire »), ce qui permet aux apprenants d'apprécier et de juger de façon plus 'réaliste' leur niveau. Pour les compétences productives (« Prendre part à une conversation », « S'exprimer oralement en continu » et « Ecrire »), l'apprenant a la possibilité de télécharger un exemple de production personnelle attestant de sa compétence.

		Lire - B2			
😊	✓	✗		Exemples	
			<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>		
●	●	○	Je peux lire attentivement des instructions longues et plus complexes afin de trouver les informations appropriées/les détails afin de résoudre un problème spécifique, dans la mesure où je peux relire des sections difficiles, par exemple les notices d'utilisation de télévision, d'appareils photos numériques ou de téléphones portables.		
●	●	○	Je peux lire et comprendre des articles et des rapports qui sortent de mon domaine d'expertise dans lequel l'auteur exprime des attitudes et des points de vue spécifiques, à condition de recourir occasionnellement au dictionnaire.		
●	●	○	Je peux comprendre les points principaux de lettres de tout type que je suis censé(e) recevoir, par exemple de clubs ou d'agences de voyages, de clients, d'amis et de parents.		
●	●	○	Je peux lire des textes plus exigeants portant sur des thèmes familiers et en comprendre l'information essentielle ; je peux également décider si une lecture plus approfondie en vaut la peine, par exemple des articles, des rapports, des textes/communications académiques et la correspondance en général.		
●	●	○	Je peux lire en majeure partie la littérature contemporaine que je trouve intéressante, et cela sans grande difficulté dès que je me suis habitué(e) au style de l'auteur, par exemple les romans, les nouvelles.		

Sauvegarder

[BIOGRAPHIE](#)
[PASSEPORT](#)
[DOSSIER](#)
[Admin](#)
[RESSOURCES](#)

Tableau 1 : Grille pour l'auto-évaluation (Lire, niveau B2) et descripteurs correspondants.

D'autre part, les apprenants qui ne se sentent pas encore capables de faire certaines choses ont la possibilité de choisir certains descripteurs comme objet de leur apprentissage. Ils peuvent même se fixer une échéance pour les réaliser et un email leur rappellera, en temps voulu, leurs bonnes résolutions (cf. Tableau 2).

S'exprimer oralement en continu - B1		Exemples
☉	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	
●	Je peux décrire mes expériences personnelles, réactions, rêves, espoirs, ambitions, événements.	Déposer
●	Je peux parler de ce qui s'est passé dans un livre/un film/une émission télévisée et donner mon opinion.	Déposer
●	Je veux être capable de parler de quelque chose qui m'est arrivé et décrire comment je me suis senti/e.	Date prévue <input type="text"/> Rappel: <input type="text"/>
●	Je veux être capable de donner de simples instructions dans mon domaine professionnel/académique/d'intérêt.	Date prévue <input type="text"/> Rappel: <input type="text"/>
●	Je peux faire une courte présentation, préalablement préparée, sans avoir à pratiquer mot à mot et je peux répondre à des questions simples.	

Tableau 2 : Compétences acquises (en vert) et compétences visées (en orange) avec rappel

Une autre innovation du portfolio *LOLIPOP* est la possibilité, pour les apprenants, d'archiver dans leur Dossier leurs documents texte, audio, vidéo, images (Barrett, 2005). Là où un portfolio traditionnel 'papier' permet principalement de classer des textes, un portfolio électronique comme *LOLIPOP* permet de stocker, archiver et télécharger une très large gamme de documents (documents Word, présentations Powerpoint, fichiers MP3, vidéos, liens vers des sites personnels, etc.). D'autre part, il est plus facile de modifier et d'actualiser des documents, comme par exemple son CV, lorsqu'ils sont stockés en version électronique. Enfin, *LOLIPOP* met à la disposition des apprenants des aides sous forme d'une banque de données multilingue de Ressources qui les aideront à réaliser leurs objectifs d'apprentissage.

Ces innovations permettent aux apprenants d'être capables de s'auto-évaluer et de réfléchir à leurs compétences langagières, d'être plus autonomes dans leur apprentissage, d'envisager le processus d'apprentissage d'une langue étrangère comme une activité continue qui dépasse le cadre de la classe et de pouvoir démontrer leurs compétences langagières même après avoir quitté l'enseignement traditionnel.

4. Etude empirique

Dans les paragraphes suivants nous ferons part des résultats d'une étude empirique effectuée dans les établissements participant au projet *LOLIPOP*, à l'issue d'un semestre d'utilisation du produit. Nos observations porteront plus particulièrement sur les résultats les plus détaillés, qui ont été obtenus à la *Politechnika Poznanska* en Pologne (*PUT*) et à *Dublin City University* en Irlande (*DCU*). Elles seront étoffées, le cas échéant, par des données provenant des autres

établissements, où les études sont, soit moins exhaustives, soit en cours de réalisation. Nous y ajouterons également des conseils de la part des professeurs ayant effectué l'étude expérimentale. Cette analyse nous permettra de montrer dans quelle mesure un portfolio électronique en ligne peut contribuer au développement des compétences interculturelles et langagières, et ainsi à l'épanouissement personnel de l'apprenant.

4.1 Méthodologie et contexte

Dans les deux établissements, *LOLIPOP* a été présenté en tant que partie intégrante d'un cours d'un semestre. A *DCU* il s'agissait d'un cours sur la mondialisation dans le cadre d'une licence en langues appliquées à la communication internationale, tandis qu'à *PUT*, *LOLIPOP* a été utilisé en cours de langues pour non-spécialistes. Les publics concernés étaient tous des étudiants à plein temps, avec une moyenne d'âge de 21 ans. Leur langue cible était l'anglais, avec, en plus, du côté polonais, 7 étudiants qui faisaient de l'allemand et 2 qui étudiaient le russe et, du côté irlandais, 2 qui apprenaient le français, 2 l'espagnol et 1 l'allemand. Il y avait également des différences sensibles, puisqu'à *PUT* les 43 élèves étaient tous de futurs ingénieurs, d'origine polonaise et majoritairement des hommes (39 sur 43), tandis qu'à *DCU* les 20 étudiants qui ont participé à l'étude étaient d'origines diverses (13 Japonaises, 3 Français, 2 Espagnols, 1 Allemande et 1 Autrichien) et majoritairement des femmes (16 sur 20).

Les étudiants ont tous répondu à un questionnaire élaboré par l'équipe *LOLIPOP*, qui concernait à la fois le côté esthétique et technique de l'outil et le côté contenu. Sur les 18 questions, les 7 premières avaient pour but de déterminer l'expérience préalable des outils multimédia et la connaissance du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et le Portfolio européen des langues (PEL). Les autres questions, quant à elles, portaient sur leur utilisation de *LOLIPOP*.

4.2 Résultats

Dans un premier temps, nous ferons un bref résumé des remarques portant sur les connaissances préalables, pour ensuite nous pencher, de façon plus détaillée, sur les aspects d'auto-apprentissage langagier et interculturel. Enfin, nous analyserons ces résultats, en y intégrant des données venant d'autres établissements, ainsi que des conseils des professeurs. Au cours de cette analyse, nous réfléchirons à la question du degré d'autonomie et d'épanouissement personnel facilité par l'utilisation de *LOLIPOP*.

4.3 Expérience préalable

Tous les étudiants interrogés utilisaient de façon systématique le courriel, le traitement de texte, les moteurs de recherche Internet et deux tiers d'entre eux avaient utilisé des environnements d'apprentissage virtuel, tels que *Moodle*. Par contre, aucun d'entre eux ne connaissait le CECR et un seul étudiant sur les 63 connaissait le PEL. A *PUT*, 2 étudiants sur les 43 s'étaient auto-évalués en langues, à l'aide de méthodes de langues, et aucun en compétences interculturelles, tandis qu'à *DCU* 3 étudiants ont déclaré s'être auto-évalués en compétences langagières et 2 en compétences interculturelles. La majorité de ces derniers, cités ci-dessous, ont réduit l'auto-évaluation à leurs résultats dans des examens internationaux.

Expérience de l'auto-évaluation des compétences langagières:

- I did take several exams which assessed my English skills, like TOEFL, TOEIC and so on.
- I did several kind of assessments like TOEFL, TOEIC.
- I was just thinking that what the lack of my English is so that I can study effectively.

Expérience de l'auto-évaluation des compétences interculturelles:

- I wouldn't say I have assessed them, but I'm always trying to be aware of it.
- By TOEFL, when I applied this study abroad.

4.4 Auto-évaluation en compétences langagières

Les résultats de l'étude à *PUT* au niveau de l'auto-évaluation étaient plutôt positives. La majorité des étudiants interrogés trouvait que *LOLIPOP* représentait un outil utile pour les aider à réfléchir à leur apprentissage en langues et pour évaluer leurs progrès. L'utilisation de *LOLIPOP* a aussi permis une prise de conscience des liens entre les langues différentes et du fait que l'apprentissage d'une langue facilite l'apprentissage d'autres langues. Ils ont aussi pris conscience de leurs lacunes, ce qui les a encouragés à travailler davantage. En général, *LOLIPOP* a sollicité plus d'investissement personnel de leur part. Cependant, ils n'ont pas utilisé *LOLIPOP* très souvent (22 étudiants occasionnellement, 17 étudiants seulement une fois et nous ne disposons pas de données pour les 4 autres) et seulement 50% des étudiants souhaitaient continuer l'utilisation de *LOLIPOP*.

A *DCU*, où *LOLIPOP* a été utilisé plus fréquemment (1 personne tous les jours, 1 personne trois fois par semaine, 14 une fois par semaine et les 4 autres de temps en temps), les résultats étaient partagés. Du côté positif, plusieurs étudiants ont trouvé que *LOLIPOP* leur donnait l'occasion de réfléchir à leurs compétences langagières et ceci souvent pour la première fois de leur vie. Ils ont apprécié de pouvoir évaluer leurs compétences orales et écrites et ont trouvé que les exemples et les descripteurs facilitaient le travail, les aidaient bien à évaluer leur niveau et que ces derniers étaient objectifs. De plus, certains ont trouvé l'expérience amusante (« *funny* »).

- It was good!! Funny and it was good opportunity to think about my language level by my self.
- I found it very good and important because you can think about your language skill objectively and can see what to learn.
- It makes you think and evaluate aspects I had never thought about otherwise. I think it's useful in this sense
- It was useful for me to understand my English level.
- i think it good to realize how much is my English skill
- It's convenient because I can see my level critically.
- It is really easy to evaluate your level with Lolipop ELP by answering the sentences "can do". Furthermore you can evaluate both your oral skills, your written skills.
- It helps me to understand my situation further more.
- For the language part it was not so difficult, because you knew from your home country and the marks there, how good or bad you are in a certain part. Moreover the examples- texts,... - helped to find out if a certain level is right for yourself. For me especially the descriptions helped me, to think of any situation where I was able to use that skill or not, but would have liked to. In addition the split into the different parts- writing, reading,... - was also helpful.

Pour certains, cependant, l'auto-évaluation s'avérait très difficile, les descripteurs étaient trop nombreux ou ils étaient trop «vagues», «pas clairs» ou «bizarres». Manquant d'expérience en auto-évaluation, ils ne savaient pas s'ils étaient capables de faire ce qui était présenté par les descripteurs. Ils estimaient aussi que leurs compétences dépendaient du contexte.

- their are a lot of choice for our answers. It is better when we are looking for a particular answer.
- I think the questions are sometimes a bit vague for me, and personally I don't think it really useful to assess our skills by lolipop.
- It was very difficult for me because some descriptions of the skills were vague and needed explanations. Besides, I had never assessed my language skills before this module.
- It was little difficult for me, because I have never assessed my language skills. And some questions are unclear to understand.
- I thought sometimes the level of the questions were weird. Sometimes easier things were put in more difficult box and difficult things were put in easy box.
- I felt it was difficult to to assess myself because I didn't know exactly what I could do or not

■ It was a bit difficult to assess my language skill. It depends on the people who I talk with and topics which I talk. I sometimes got abstract results. The statements were simple and easy to understand. Some audio files and written articles were helpful to give some idea to assess.

Des différences culturelles voyaient aussi le jour, à l'image de ce commentaire de la part d'une étudiante japonaise, qui disait qu'elle avait répondu de façon occidentale et qu'au Japon, dans un contexte qui préconise la modestie et la sous-estimation de ses capacités, elle aurait sans doute répondu autrement.

■ It was very difficult for me because some descriptions of the skills were vague and needed explanations. Besides, I had never assessed my language skills before this module. And I am Japanese, so in Japanese society, it is considered as good to be modest and underestimate ourselves. I had to assess my self in western way. If Japanese do self-assessment in Japan, I guess the result would be different.

4.5 Auto-évaluation en compétences interculturelles

Les étudiants polonais à Poznan n'ont pas évalué leurs compétences interculturelles de façon systématique, mais ils ont trouvé, dans l'ensemble, très bons les descripteurs dans cette partie de *LOLIPOP* et ont estimé que *LOLIPOP* les a fait réfléchir à leurs compétences interculturelles. A DCU, les étudiants, qui venaient tous de l'étranger, ont été plutôt positifs. Ils ont trouvé également que *LOLIPOP* les faisait réfléchir à leurs compétences interculturelles, ce qu'ils n'avaient pas fait auparavant. Cette réflexion leur permettait de voir leurs progrès depuis leur arrivée en Irlande. Elle était «importante», «intéressante» et «utile» et, pour certains, plus facile que l'auto-évaluation linguistique.

- When I read those, they made me reflect about my intercultural skills and the examples were good.
- It is good, I think.
- I felt it was a bit easier to assess my intercultural skills than language skills.
- well organize.
- i like it so much
- I've never tried the self-assessment of intercultural skills so it was OK.
- It's also important to improve my intercultural skills.
- It was interesting to assess the intercultural skills. I could realize some intercultural aspect that had changed since I came here.
- I had never evaluated my intercultural skills before so it was really useful.

Leurs quelques réserves portaient essentiellement sur la difficulté qu'éprouvaient certains étudiants à évaluer leurs compétences interculturelles. Pour les uns, ceci venait de leur manque d'expérience dans ce domaine. Ils n'étaient pas conscients de vivre dans un environnement interculturel, ou bien ils estimaient qu'il était difficile d'évaluer leurs compétences après huit mois passés en Irlande. Pour les autres, les descripteurs eux-mêmes étaient difficiles à comprendre sans l'aide de leur tutrice. Ils ont aussi évoqué le besoin d'un contexte pour pouvoir définir leurs compétences interculturelles et la difficulté d'attribuer un niveau à de telles compétences.

- I had never assessed my intercultural skills before. Actually, I am not much aware of being in intercultural environment. For me, this environment is pretty normal. I sort of got used to it.
- I think this part was quite hard, as I never thought about my intercultural skills and especially not about assessing these. Therefore I had no idea at which level I would be. However the examples and short introductions helped to get an idea of what was meant. I think this part is totally subjective and depending on each person, you can't say understanding the political issues of a foreign country is important and leads to a very good level. For one person this may be important, however maybe the other one isn't interested at all in politics and therefore would also not read anything about it or learn anything about it, this person may be more interested in social aspects.
- It was difficult for me to understand a little bit.
- Before I asked teacher the meaning of some sentences, I couldn't understand the descriptions' meaning well. In my current situation, as almost 8 months passed already, it was hard to remind what I felt at the first stage of my life here which might make it easy to think about intercultural skills.

- It is often depending on the situation. (Talking to other students, professional environment...)
- It was hard because this kind of skills really depends on the situation, whom you talk with, or when.

4.6 La pertinence des différents éléments de *LOLIPOP*

Même si certains étudiants trouvaient difficile de remplir cette partie du Portfolio, les remarques positives qui portaient sur la pertinence des différents éléments de *LOLIPOP* concernaient surtout la partie auto-évaluation, comme en témoignent les citations ci-dessous.

- I found all the ones I worked on useful
- I think, self-assessment was good for me. I could think about me.
- self-assessment - you knew at which level you are
- I found the language self-assessment quite useful because I could see what I am good at and what I have to learn more in my English skills.(listening, reading, writing, speaking)
- I thought that self- assessment was useful for me because I could understand my english level.
- self- assignment, because i can realize what stage i am in terms on English skills
- If we want to know our concrete situation of our skills, self-assessment would be useful.
- The self-assessment page, as I could rethink about my skill of English.
- The self assessment was usuful page. I didn't have many chance to assess myself and it made me aware my level of English or intercultural aspects and so on.

5. Discussion

LOLIPOP vise à encourager l'autonomie des apprenants en enlevant au professeur son rôle de « *Sage on the Stage* » pour en faire un « *Guide on the Side* » (van Lier, 2001). Cependant, nous avons constaté lors de nos recherches précédentes (Kingingier, Gourvès-Hayward & Simpson, 1999; Gourvès-Hayward, 2004) que, même si les rôles se trouvent ainsi modifiés, l'autonomie de l'apprenant, contrairement à ce que l'on pourrait supposer, implique un investissement et une disponibilité plus importants de la part du professeur. L'analyse des résultats présentés ci-dessus suggère que la plupart des étudiants utilisant *LOLIPOP*, n'ayant aucune expérience des portfolios et très peu d'expérience de l'auto-évaluation, auront besoin, du moins dans un premier temps, de l'aide du professeur. Ce point de vue est exprimé de façon catégorique par les professeurs ayant participé aux expérimentations. Ainsi, en France, à Télécom Bretagne, nous avons constaté que les élèves français avaient du mal à fixer eux-mêmes leurs objectifs, estimant pour la plupart que ceci était du ressort du professeur. En Pologne, les professeurs ont dressé une liste de recommandations (reproduite dans le Manuel des Professeurs) où ils mettaient en lumière l'importance d'expliquer les objectifs et les avantages de travailler avec un portfolio en ligne. Ils estimaient que la dimension interculturelle avait besoin de davantage d'éclaircissements, mais que les étudiants pouvaient aussi avoir besoin de l'aide au niveau de la réflexion sur leur apprentissage linguistique.

- Students should be encouraged to self-assess their skills as they do not seem to be autonomous in this area (which in students' eyes is reserved only for teachers).
- Teachers should help students reflect on their language learning process. Most students are not used to reflecting, even in their own language. It can be done before working with *LOLIPOP* as a part of language classroom activities.
- It's necessary to explain the idea of working with the portfolio in the language teaching-learning process. It's especially important if students have not worked with a portfolio before.
- It's necessary to explain in detail the role and aims of all the parts of the *LOLIPOP* portfolio and CEFR A1-C2 levels.
- It's necessary to show students the advantages and maybe potential challenges of working with e-portfolio.
- It's necessary to present the benefits of the *LOLIPOP* portfolio, highlighting the intercultural dimension.

■ The importance of the intercultural dimension in the language teaching-learning process should be explained to students.

Enfin, à la *Hogskolen i Telemark*, en Norvège le professeur qui expérimentait *LOLIPOP* avec un groupe d'étudiants étrangers étudiant le norvégien a aussi estimé que les étudiants avaient besoin d'aide :

■ My experience was that the language of the descriptor and can dos has words not in the students vocabulary. So one could say that the language used in some descriptors and can dos are a bit difficult and needs explanation. I have considered making a glossary with words from the self assessment pages.

Malgré ces difficultés, nos résultats sont plutôt positifs, surtout à *DCU*, où la grande majorité des étudiants souhaitaient continuer leur utilisation de *LOLIPOP*. Voici des exemples de leurs réponses à la question sur l'impact de *LOLIPOP* sur leur apprentissage :

■ It has changed the way I see myself as a language learner because it made me reflect about my skills, my English level and my intercultural skills. it is very important to be aware about ourselves and to know what skills to have, above all because I can improve the skills I do not have I can start learning from my correct English level.

■ Yes. I didn't think about deeply before I use *Lolipop*. But since I started to use it, I think about my self much more.

■ Yes, it was possible to identify shortcomings and showed me that I have to be aware of my 2nd/3rd language.

■ I think I could realize my current English skills through the self-assessment.

■ Yes, I think I got used to working with computers more. And self- judgement system made me impressed and deepened my idea about my skill level.

■ Yes, I think so. I could see what language skills I need to learn more and therefore motivate my self.

■ Yes, in some sense it has. I explained it before: I think it has made me think about aspects I would have never think about before. It made evaluate my language skills (while up to now I thought it was more something that my teachers had to do) and my intercultural integration in some aspects I would have never consider.

■ I had a chance to think as a language learner through the *Lolipop*.

■ I think so. I could be aware of my level of my English and find out what I have to do.

■ I could realize which level I am now through self assessment, and it made me to aware I am a English learner.

6. Conclusion

Comme nous l'avons souligné précédemment, le portfolio *LOLIPOP* est un outil innovant qui permet aux apprenants de s'auto-évaluer et de planifier leur apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères. Au début, la présence d'un professeur paraît souhaitable afin de guider les apprenants dans une démarche novatrice mais, une fois familiarisés avec *LOLIPOP*, ce nouvel outil deviendra le compagnon de l'apprenant dans son apprentissage et un vecteur d'épanouissement personnel. De plus, la fonction '*Share*' conçue pour accompagner le portfolio *LOLIPOP* pourrait être activée par un groupe d'enseignants, comme par exemple le réseau des enseignants de langues des Grandes Ecoles et leurs partenaires européens, ce qui donnerait la possibilité à des apprenants de communiquer avec des

apprenants venant d'autres horizons et à des enseignants de renforcer l'intégration et la mobilité européennes grâce à la coopération avec d'autres enseignants et apprenants. Connectez-vous au site de *LOLIPOP* (<http://www.lolipop-portfolio.eu/>), créez votre propre portfolio, diffusez-le dans vos classes et partagez vos réactions et vos expériences avec l'équipe *LOLIPOP* et vos collègues.

Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement nos collègues Aleksandra Sudhershnan et Veronica Crosbie de *Dublin City University (DCU)* en Irlande, Dorota Zarnowska et Iwona Gajewska Skrzypczak de *Politechnika Poznanska (PUT)* en Pologne, Torun Bernsten de *Hogskolen i Telemark* en Norvège, ainsi que toute l'équipe de *LOLIPOP*.

Bibliographie

- Barrett, H. 2000. *Electronic Portfolios = Multimedia Development + Portfolio Development ; The electronic Portfolio Development Process*.
<http://electronicportfolios.com/portfolios/aahe2000.html>
- Barrett, H. 2005. *White paper: Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*.
<http://electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf>
- Bennett, M. J. 1993. *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*. Dans R. M. Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Ma.: Intercultural Press, pp. 21-71.
- Bennett, M. J. 1997. *How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language*. Dans A. Fantini, ed. *New Ways in Teaching Culture*. TESOL : Alexandria, VA, pp. 16-21.
- Bruen, J., Péchenart, J. & Crosbie, V. 2007. *Have Portfolio, Will Travel: the intercultural dimension of the European Language Portfolio*. Dans A. Pearson-Evans & A. Leahy, eds *Intercultural Spaces: Language, Culture, Identity*, New York : Peter Lang, pp. 115-125.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. 1994. *Definitions, Objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching – A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.
- Eyssautier-Bavay, C. 2004. *Le portfolio en éducation : concept et usages*. Université de Grenoble (article diffusé lors du colloque Tice Méditerranée à Nice). <http://isdmln.fr/PDF/isdmln18/27-eyssautier.pdf>
- Gourvès-Hayward, A. *In search of a third place: A telecollaborative model for language learning*. Thèse de doctorat, Dublin City University, Dublin, 2004.
- Kelly, M., Elliot, I., Fant, L, eds. 2001. *Third level, third space: intercultural communication and language in European Higher Education*, Bern : Peter Lang.
- Kinginger, C., Gourvès-Hayward, A. & Simpson, V. 1999. *A Telecollaborative Course on French/American Intercultural Communication*. *French Review*, 72, pp. 853-866.
- LOLIPOP (Language On-Line portfolio Project)* : <http://www.lolipop-portfolio.eu/>
- Morace, C. & Gourvès-Hayward A. 2007. *Comment favoriser l'apprentissage de la complexité par l'expérience interculturelle? Une approche inter-établissements*,

interdisciplinaire et interculturelle. Actes du 35^{ème} Congrès de l'UPLEGESS, Grenoble Ecole de Management, 30 mai au 1 juin 2007.

Van Lier, L. 2001. Constraints and Resources in Classroom Talk: Issues of Equality and Symmetry. Dans C. Candlin & N. Mercer, eds. *English Language Teaching in its Social Context*. London : Routledge.

**2.4 Commission Formation - Langues de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE)
Bilan du groupe de travail „Interculturel“ 2007/08 :
L’interculturel comme enjeu institutionnel des Grandes Ecoles françaises**

A. Gourvès-Hayward, C. Morace, J. Eschenauer

**« Qu’il s’agisse de peuples ou d’individus,
le plus étrange des problèmes est
celui de la communication entre les êtres :
Tout se passe comme si elle était possible –
Tout se passe comme si elle était impossible. »**

Paul Valéry 1921

1. Points de départ : Constats et questionnements

Le groupe de travail était composé d’une vingtaine de collègues, enseignants et responsables de département, représentant 15 Ecoles d’ingénieurs et de management. De par leurs origines diverses, les membres du groupe ont eux-mêmes participé à un échange interculturel sur leurs expériences et points de vue respectifs. Ce compte rendu ne peut évidemment pas reconstituer toute la richesse de ces échanges mais s’efforce de faire une synthèse des aspects convergents les plus importants. Les différentes contributions seront réunies ultérieurement dans un dossier consacré à l’interculturel qui sera diffusé aux membres de notre commission et qui pourra ainsi alimenter la réflexion sur cet enjeu très actuel.

Le travail du groupe s’est inscrit dans la logique des deux groupes précédents, celui de l’année 2005/06 consacré à « l’international » et celui de l’année 2006/07 qui avait comme thème « l’intégration internationale ».

Les questions de fond restent toujours les mêmes :

- Comment agir face à l’internationalisation de nos campus ?
- Quelle rôle spécifique attribuer au « département des langues (et des cultures) » dans un tel contexte ?

Les résultats des travaux de deux années passées ont formé le point de départ de nos échanges sur l’interculturel. Le constat suivant représente une expérience partagée par tous les collègues impliqués dans la mise en place des dispositifs d’intégration : Un espace multiculturel ne crée jamais « automatiquement » des compétences interculturelles du côté des individus qui fréquentent cet espace. Il est primordial de comprendre la nécessité de mettre en place une démarche réfléchie, structurée et transversale afin de créer une véritable dynamique de formation à l’interculturel.

2. Objectifs 2007-2008

Le groupe s’est fixé pour son travail les objectifs suivants :

- Approfondir notre réflexion sur l’enjeu de l’interculturel en général et les compétences interculturelles en particulier
- Créer une base théorique commune pour mieux comprendre nos démarches didactiques dans l’entre-deux ‘Langues – Cultures’
- Enrichir nos futures pratiques pédagogiques en vue d’un renforcement de la dimension interculturelle en classe de langue

3. Méthode de travail

Afin de profiter de la diversité des expériences culturelles et professionnelles des membres du groupe, les interventions thématiques suivantes ont été préparées et présentées par des collègues d'origines culturelles différentes :

- ***L'interculturel en cours de langue***
par Alison Gourvès-Hayward (Telecom Bretagne Brest)
- ***Compétences interculturelles – historique et définitions : l'approche franco-allemande de J. Demorgon***
par Christophe Morace (ESC-Bretagne-Brest)
- ***Les compétences interculturelles – L'état de lieux de la recherche en Allemagne***
par Jörg Eschenauer (Ecole des ponts Paris Tech)
- ***La communication interculturelle***
par Susan Asch (Ecole Nationale des Sciences Géographiques)
- ***Approche sociologique de la compétence interculturelle – Le cas du Japon***
par Nozomi Takahashi (Ecole des ponts Paris Tech et INALCO)
- ***La perception française de l'interculturel dans l'éducation***
par Claude Le Flohic (Ecole des Mines Nancy)

De plus, différents témoignages ont enrichi l'échange : Mimi Newton a présenté un manuel consacré à l'interculturel en cours d'anglais, Lauren Ayotte un projet d'échange entre des groupes d'étudiants de deux pays différents et Robert Crane a rendu compte de son expérience de formateur dans le domaine de l'interculturel auprès d'un groupe d'imams (hommes et femmes) qui a eu lieu dans le cadre d'une coopération entre la mosquée de Paris et le ministère de l'intérieur.

4. Convergences

Quatre enjeux majeurs émergent de ces présentations :

- *l'interculturel en tant que tel,*
- *la compétence interculturelle,*
- *la dimension interculturelle en cours de langue*
- *et enfin l'aspect institutionnel de la dynamique interculturelle.*

4.1 L'enjeu de l'interculturel

Il existe aujourd'hui un risque de banalisation du terme 'interculturel' car il est très souvent utilisé pour désigner des phénomènes assez disparates. Souvent il remplace tout simplement les mots 'international' ou 'multiculturel'. Parler de l'interculturel est à la mode. Ceci nécessite un sérieux travail de clarification conceptuelle.

L'anthropologie, l'ethnologie et la psychologie sociale du 19^e et du 20^e siècle ont contribué d'une façon essentielle à la création d'un socle scientifique pour toute réflexion sur la place des cultures dans la vie humaine. Les chercheurs de ces disciplines étaient en quelque sorte les précurseurs du débat sur l'interculturel. Ensuite, c'est l'expérience de la deuxième guerre mondiale qui a provoqué, surtout aux Etats-Unis, une réflexion sur les causes profondes de l'incompréhension et des problèmes de communication entre différents pays ce qui a amené des chercheurs à analyser les effets (parfois néfastes) des différences culturelles dans la communication humaine. On peut enfin constater une très forte augmentation des recherches dans de nombreux pays à partir des années soixante-dix et quatre-vingt, avec des approches et

des priorités bien différentes selon les pays. Aujourd'hui, on ne compte plus le nombre de publications, de centres de recherche et de formation, d'entreprises de conseil et de « coaching » dans le domaine de l'interculturel.

Face à cette multitude d'initiatives et d'usages concernant l'interculturel, il convient de souligner les **trois axiomes** (le premier d'ordre théorique, le deuxième d'ordre éthique et le troisième d'ordre institutionnel) de toute démarche interculturelle :

- Il s'agit d'abord de l'axiome que toute expérience interculturelle est basée sur une **notion anthropologique de la culture** en tant qu'ensemble des pratiques sociales, des produits, des symboles à travers lesquels une société se reproduit en permanence et à partir desquels elle renouvelle ses façons de vivre ensemble. La « culture cultivée » n'est qu'une partie de cette culture globale.
- L'expérience interculturelle repose ensuite inévitablement sur une **éthique de l'effort exploratoire** de l'individu, incluant une démarche de l'implication, un travail sur soi, une volonté de médiation et de méta communication et enfin une posture constructive face à sa réalité complexe, compliquée et souvent irritante.
- De ces deux axiomes découle enfin le troisième axiome institutionnel qui part du principe de la **nécessité absolue de sensibiliser les acteurs d'un organisme** (en l'occurrence dans nos écoles les étudiants mais aussi le personnel) a) à la **diversité des comportements des individus** au-delà des stéréotypes (selon le processus particularisation – généralisation – singularisation de Hegel repris par Demorgon 2004), b) à la **diversité infinie des contextes culturels** (et ceci à différentes échelles allant des exemples très pratiques comme la prise de notes ou de parole aux dimensions culturelles plus complexes comme le temps, l'espace ou la hiérarchie etc.) et c) à la **nature même de chaque communication humaine** basée sur un langage marqué culturellement (d'où le rôle essentiel du verbal, du vocal et du visuel)

4.2 La compétence interculturelle et l'enseignement des langues

Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), la notion de l'apprenant comme acteur social est fondamentale. Un des objectifs essentiels des cours de langues y est présenté comme suit : « favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture» (CECRL, 2000, page 9). L'apprenant doit développer une compétence socioculturelle, qui est divisée en trois parties: savoir socioculturel, aptitudes et savoir-faire interculturels et prise de conscience interculturelle. Le savoir socioculturel est défini de façon détaillée (CECRL, pages 82-83). Il comprend la connaissance de la culture de l'autre au niveau de l'organisation de la vie quotidienne, des conditions de vie, des règles de savoir-vivre, des relations interpersonnelles (par exemple entre générations ou entre classes sociales), du langage du corps et des valeurs, croyances et comportements. Les aptitudes et savoir-faire interculturels visent la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et l'autre culture, ainsi que la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire interculturel. La prise de conscience interculturelle inclut la conscience des ressemblances et des différences entre les cultures et de la diversité régionale et sociale. L'apprenant doit aussi se rendre compte de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre. Il devient ainsi plurilingue avec une personnalité plus complexe, plus ouverte à l'autre et sera capable de médiation par interprétation et traduction.

Un assez large consensus existe aujourd'hui concernant la définition de la « compétence interculturelle ». On conçoit en règle générale la « compétence interculturelle » comme une capacité de négocier et de réaliser des synergies efficaces entre différentes exigences, conduites et habitudes culturelles (de soi et de l'autre). Il s'agit pour la majorité des auteurs d'une compétence globale composée de différents sous-groupes de compétences spécifiques, donc d'une résultante d'un ensemble de plusieurs « compétences d'action ». Il est primordial de comprendre qu'il ne s'agit pas d'une compétence particulière « à part » qu'un individu pourrait acquérir séparément mais d'une dynamique au sein de la personne puisant dans ses compétences de communication de base en les combinant avec des savoirs faire et savoirs être culturels spécifiques. La compétence interculturelle comprise dans ce sens ne s'acquière donc pas « d'un seul coup » mais elle est liée à une démarche réflexive du sujet nécessitant du temps, des expériences et une posture d'ouverture face à l'autre.

En termes pédagogiques, on peut parler d'une « spirale vertueuse d'apprentissage », selon le rapport de la Fondation Bertelsmann qui caractérise ce type d'apprentissage. La compétence interculturelle fonctionne – toujours selon ce rapport – comme « un amortisseur »¹ dans les processus de rencontre de différentes forces culturelles.

Quelles sont ces « sous-compétences » ? On peut identifier quatre types de compétences :

1. « Compétence d'action » « Handlungskompetenz »

- Disposer de connaissances (professionnelles, linguistiques, culturelles etc.) et savoir les appliquer
- Savoir communiquer dans le sens de coopérer au sein d'une équipe
- Savoir résoudre des conflits
- Savoir participer à la création d'une nouvelle culture locale

2. Attitudes et postures

- Savoir apprécier la diversité
- Savoir tolérer l'ambiguïté
- Savoir cultiver la curiosité et l'esprit de découverte

3. Compétence de réflexion

- Etre capable de relativiser les cadres de références
- Etre capable de se mettre à la place de l'autre (empathie/décentrage)
- Etre capable d'inventer et de synthétiser

4. Compétence d'interaction constructive et efficace

- Savoir respecter les règles du contexte (professionnel, culturel etc.)
- Savoir atteindre les objectifs fixés

4.3 L'interculturel en cours de langue

Les cours de langue représentent un dispositif très propice à la création de ces types de compétences car l'apprenant doit coopérer voir composer en permanence avec l'autre :

- par la création d'un milieu de rencontres entre les cultures (des apprenants, des enseignants, du contexte ...), d'un espace de communication interactive, d'ouverture d'esprit ...
- par le choix des contenus : études de cas (dimensions culturelles et apports théoriques des recherches sur l'interculturel)

¹ Voir ici page 27

- par l'initiation à l'observation de la réalité de la diversité culturelle à travers un travail plus ou moins complexe sur les expressions culturelles et les valeurs et points de vue des autres (littérature, film, arts, coutumes et mœurs de la vie quotidienne etc.)

5. Conclusions : L'interculturel comme enjeu institutionnel

En termes de formation, l'interculturel est l'affaire de tous. La nature même de l'interculturel nécessite une démarche intégrée et transversale pour l'ensemble des cursus. Chaque école se trouve en conséquence aujourd'hui devant une bifurcation stratégique importante : Soit elle se contente du statu quo du multiculturel plus ou moins aseptisé (« apprendre à cohabiter »), soit elle s'efforce à créer les conditions nécessaires à l'émergence des « intercultures » à partir des synergies (« apprendre à composer »).

6. Perspectives

Le thème suivant sera proposé aux membres du groupe de travail de l'année 2008/09 : **La place de l'interculturel dans le curriculum d'un département de langues et cultures – apports théoriques et exemples pratiques.**

3. Bibliographie :

- Abdallah-Preteceille. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barsoux, J-L., Schneider, S.2003. *Management interculturel*. Pearson Education France Paris, 327.
- Bennett, M. 1998. *Basic Concepts*. Maine: Intercultural Press.
- Adler, N. *International Dimensions of Organizational Behavior*. 4ème ed. South Western McGill University, 392.
- Barmeyer, C. 2007. *Management interculturel et styles d'apprentissage*. Laval (Québec) : PUL
- Byram, M. Gribkova, B. & Starkey, H. *Développer La Dimension Interculturelle Dans L'Enseignement Des Langues. Une Introduction Pratique A l'Usage Des Enseignants*. Document téléchargé le 31/01/09
- Camilleri, C., Cohen-Emerique, M. 1989. *Chocs De Cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Chevrier, S. 2006. *Le Management Interculturel*. Presses Universitaires de France.
- Cuche, D. 1996. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: Editions La Découverte.
- Davel, E./Dupuis, J.-P./Chanlat, J.-F. 2008 *Gestion en contexte interculturel, approches, problématiques, pratiques et plongées*, PUL Les presses de l'université de Laval (Québec)
- Deardorff, D. *Interkulturelle Kompetenz- Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Document téléchargé le 31/01/09.
- anglais:
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-611D1696-4937C2C9/bst/xcms_bst_dms_18255_18256_2.pdf
- allemand :
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-611D1696-4937C2C9/bst/xcms_bst_dms_17145_18254_2.pdf
- Demorgon, J., Lypiansky, M.1999. *Guide de l'Interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Demorgon, J. 2005. *Critique de L'Interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris: Economica.
- Demorgon, J. 2004. *Complexité Des Cultures Et De L'Interculturel. Contre Les Pensées Uniques*. . Paris: Economica.
- Duranti, A.1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall E., Reed Hall, M.1990. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth : Intercultural Press.
- Hall E., Reed Hall, M. 2003.*Key Concepts. Underlying Structures of Culture*. In: David C. Thomas. Readings and Cases in International Management. A Cross-Cultural Perspective. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 2003, 151-162.

Hampden-Turner, C., Trompenaars, F. 1998. *Riding the Waves of Culture*. New York: McGraw Hill.

Hampden-Turner, C., Trompenaars, F. 2004. *L'entreprise multiculturelle*. Paris: Laurent du Mesnil Editeur, Maxima, 419.

Hofstede, G. 2001. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 2ème ed., Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Hofstede, G., Pedersen, P. & Hofstede, G. 2002. *Exploring Culture. Exercises, Stories and Cultures*. Boston: Intercultural Press.

Hommes et Migrations. Hors série – Novembre 2008 . *L'interculturalité en débat*

Knapp-Potthoff, A. Liedke, M. 1997. *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium verlag.

Kramsch, C. 1998. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Levine, R. [1997] 2006. *A Geography of Time*. Oxford: Oneworldpublications.

Martinez, P. 2004 (4e ed.). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF

Morgan, C., Cain, A. 2000. *Foreign Language and Culture Learning From A Dialogic Perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Mutabazi, E. Pierre, P. 2008. *Pour Un Management Interculturel. De la diversité à la reconnaissance en entreprise*. Paris: L'Harmattan.

Phipps, A., Gonzalez, M. 2004. *Modern languages – Learning and teaching in an Intercultural Field*. London, Thousand Oakes, New Dehli: Sage publications

Sauquet, M. avec la collaboration de Martin Vielajus 2007. *L'intelligence de l'autre, Prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun*, Editions Charles Léopold Mayer. Dans ce livre se trouve une excellente bibliographie commentée qui permet une très bonne orientation dans le vaste champ des innombrables publications dans le domaine de l'interculturel.

Shaules, J. 2007. Deep culture – The hidden challenges of global living, Multilingual Matters LTD, Clevedon, Buffalo, Toronto

Thomas, D. 2003. *Readings and Cases in International Management. A Cross-Cultural Perspective*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Zarate, G, Lévy, D. & Kramsch, C. 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.

Membres du groupe de travail et (co-)auteurs des articles :

Asch, Susan

Enseignante et Responsable des langues vivantes

ECOLE NATIONALE DES SCIENCES GEOGRAPHIQUES

Eschenauer, Jörg

Enseignant et Président du Département de la Formation Linguistique

ECOLE DES PONTS PARISTECH

Gourvès-Hayward, Alison

Enseignante - chercheur

TELECOM BRETAGNE

Le Flohic, Claude

Enseignant et Directeur de l'Action Internationale

ECOLE DES MINES NANCY

Morace, Christophe

Enseignant-chercheur,

ECOLE SUPERIEURE DE COMMERCE BRETAGNE BREST

Péchenart, Juliette,

Enseignante

DUBLIN CITY UNIVERSTY, Irlande

Simpson, Vanessa,

Enseignante

TELECOM BRETAGNE

Takahashi, Nozomi

Enseignante - doctorante

INSITUT NATIONAL DES LANGUES ET CIVILISATIONS ORIENTALES (INALCO)

ECOLE DES PONTS PARISTECH

Sites des institutions qui ont rendu possible cette publication :

CGE: <http://www.cge.asso.fr/>

UPLEGESS: <http://www.uplegess.org/>

Ecole des Ponts ParisTech : <http://www.enpc.fr/>