

Remerciements

Nous tenons à remercier la CGE pour la diffusion de nos travaux, l'UPLEGESS pour le financement des séminaires de notre groupe recherche-action et l'Ecole des Ponts ParisTech pour le soutien concernant son impression.

Nous remercions aussi tout particulièrement Amokrane Kaddour pour la relecture d'une partie de nos textes et pour ses conseils perspicaces ainsi que Nozomi Takahashi pour avoir participé à nos travaux malgré l'épreuve que son pays a dû traverser et qui l'a profondément affectée.

Isabelle Lallemand et Jörg Eschenauer

S o m m a i r e

Préface

par Isabelle Lallemand et Jörg Eschenauer page 3

De la création d'échanges interculturels à l'élaboration de compétences : vers des formations complexes

par Isabelle Lallemand page 5

Les activités sur l'interculturel dans EMA4-Moodle : vers le développement d'une compétence interculturelle ?

par Catherine Sablé page 18

L'apprentissage des langues en tandem à l'Ecole des Ponts ParisTech : Un dispositif pédagogique au service des synergies interculturelles

par Jörg Eschenauer page 30

Emergence et construction de compétences interculturelles en entreprise et dans l'enseignement supérieur : Démarche et évaluation

par Alison Gourvès-Hayward et Christophe Morace page 43

Auteurs des articles page 73

Préface

« Nous errons au milieu de données chaotiques, occupés sans cesse à arbitrer entre l'essentiel et l'arbitraire, à choisir, élire, exclure, au risque de l'injustice et de l'ambivalence ; à hiérarchiser aussi ce que rend manifeste le plus banal de nos emplois du temps. Il nous faut donc composer. Mieux, au fur et à mesure que se déroule la phrase d'une vie qui doit intégrer des situations et des rencontres nouvelles, des enjeux et des rôles inédits, des expériences qui s'accumulent et des souvenirs qui s'empilent, il nous faut sans cesse recomposer : un travail jamais achevé ».

**Mona Ozouf : Composition française –
Retour sur une enfance bretonne**

Cette publication fait suite à celle parue en 2009 sous le titre « *Dynamiques interculturelles des Grandes Ecoles – L'apport des nouveaux langages pour l'enseignement* » qui rassemblait les travaux des années 2008 et 2009 du groupe de travail « Interculturel » de la Commission Formation – groupe de travail Langues – de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE).

Dans ce premier dossier figurait le rapport du groupe de travail de la CGE et aussi les différentes interventions transformées en une série d'articles qui avaient pour objectif de dresser un bilan des débats autour de l'interculturel en présentant différents savoirs théoriques et différentes approches des enjeux de l'interculturalité selon les pays d'origine des intervenants (Etats-Unis, Japon, France, Allemagne). Y était notamment présenté en annexe parmi d'autres textes de référence le projet multilingue LOLIPOP qu'on trouve en ligne en version interactive du Portfolio européen des langues.

Dès le début de nos travaux, nous avons eu l'intention de compléter la première publication par une deuxième consacrée aux applications pédagogiques et aux exemples concrets de notre enseignement. Le sous-titre de cette deuxième série d'article pose la question centrale de notre recherche – action de cette année : **Quelles compétences et quel type d'évaluation dans nos formations ?**

La formation dans les Grandes Ecoles est pleinement concernée aussi bien par la question des compétences que par celle de l'interculturel. La Commission des titres d'Ingénieurs (CTI) exige par exemple un niveau minimum certifié de B2 en anglais en soulignant que le niveau C1 représente en fait le niveau souhaitable mais cette obligation de résultat ne dispense pas les écoles d'une « véritable stratégie de l'enseignement des langues, basée sur les compétences attendues des futurs ingénieurs en situation professionnelle ». De plus, l'apprentissage d'une deuxième langue est fortement conseillé et la dimension internationale et interculturelle de la formation reconnue comme étant essentielle.

La Conférence des Grandes Ecoles (CGE) a de son côté formé un groupe de travail pendant les années 2009 et 2010 pour travailler sur la place de l'approche compétences dans les formations en classes préparatoires et dans les Grandes Ecoles.

Ces deux exemples montrent l'intérêt stratégique de ce débat sur les compétences et leur évaluation, surtout dans le domaine de l'interculturel. La notion de compétences interculturelles est ainsi de plus en plus présente à l'intérieur des Grandes Ecoles, situées à mi-chemin entre le monde des entreprises et le monde de l'enseignement supérieur.

Or, certains établissements peuvent être tentés dans un contexte concurrentiel d'attester à leurs diplômés une compétence interculturelle à partir des formations rapide et superficielles en utilisant des échelles de niveaux comparable aux examens qui certifient un niveau de maîtrise pour une langue donnée.

Pour les auteurs, l'interculturel ne se laisse pas réduire à des éléments normatifs figés mais nécessite une démarche actionnelle prenant en compte la profondeur et la complexité des réalités sociales et humaines. Le lecteur trouvera dans ce deuxième dossier quatre contributions au débat sur l'enjeu de l'évaluation des compétences interculturelles, réalisées dans une perspective critique.

Les expériences présentées ici ne veulent surtout pas être comprises comme des « recettes pédagogiques préfabriquées ». Face aux nouvelles réalités professionnelles toujours plus complexes, les enseignants doivent se protéger contre toute sorte de pédagogie volontariste naïve. Notre intention était plutôt de donner à voir les enjeux autour des compétences interculturelles, de questionner leurs méthodes d'évaluation, de présenter et d'analyser des pratiques innovantes, en cours de conception ou ayant déjà fait leurs preuves, en présentiel comme à distance et dans différents contextes d'enseignement.

Enseignants de langues (anglais, FLE, allemand) et de management sur le terrain des Grandes Ecoles, pratiquant la recherche - action, nourris par différentes approches théoriques (linguistique, didactique des langues, sciences de l'éducation, sciences sociales et humaines, gestion...), les auteurs adoptent une démarche réflexive sur leurs pratiques pédagogiques et, s'ils accordent tous de la place importante donnée à l'interculturel, adoptent des positionnements différents sur la question des compétences et de leur évaluation.

Isabelle Lallemand et Jörg Eschenauer

DE LA CREATION D'ÉCHANGES INTERCULTURELS A L'ÉLABORATION DE COMPÉTENCES : VERS DES FORMATIONS COMPLEXES

Isabelle Lallemand, coordinatrice de la section FLE

TELECOM-PARISTECH

Introduction

Dans les sociétés contemporaines, où la complexité et la mixité ne peuvent plus être ignorées, les établissements d'enseignement supérieur se trouvent de plus en plus confrontés à la diversification de leurs publics. C'est notamment le cas des grandes écoles françaises qui deviennent davantage « multiculturelles » en s'ouvrant progressivement dans plusieurs directions : ouverture internationale, ouverture vers les universités, ouverture sociale, mixité hommes/femmes. Or, tout en apportant avec elle de nouveaux défis, cette diversification des publics crée également les conditions d'un terrain propice aux échanges. C'est donc par le biais d'une analyse de dispositifs d'échanges mis en place dans les établissements que sont abordées ici les compétences interculturelles.

Après avoir posé le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans lequel intervient le questionnement sur les compétences interculturelles et leur évaluation, seront présentés quatre dispositifs de formation ayant pour objectif de créer des échanges interculturels. Il s'agira alors d'observer comment des compétences interculturelles ont pu s'élaborer au sein de ces dispositifs et de s'interroger sur les formes pédagogiques que pourraient prendre de futures formations dans un souci de gestion de la diversité présente.

1. Enseignement supérieur et dimension interculturelle

1.1 Les échanges interculturels dans un contexte d'internationalisation

Depuis la première Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur qui en a fait l'une de ses exigences fondamentales (UNESCO, 1998), l'internationalisation est devenue un axe majeur pour les établissements.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est le processus d'intégration d'une dimension internationale/interculturelle dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de services de l'établissement (Knight, 1999).

Réponse des établissements à la mondialisation pour se positionner dans le monde, cette internationalisation se double, en Europe, d'une inscription dans un Espace européen de l'enseignement supérieur en construction (De Wit, 2002). En France, où au système binaire Universités/Grandes écoles se substituent progressivement des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), elle a été, dans les grandes écoles, synonyme d'enseignement des langues étrangères, de formations au management interculturel et de mobilité entrante et sortante (Lazuech 1999).

Alors que l'accueil des étudiants étrangers va croissant et que les incitations à la mobilité se multiplient, les enjeux se situent désormais du côté de l'intégration des étudiants étrangers, de la formation à la mobilité, de l'internationalisation du curriculum et des opportunités de créer du dialogue interculturel au sein des établissements (AIU, 2002). Il est en effet avéré qu'accueillir des étudiants étrangers et inciter à la mobilité ne suffisent pas à ce que les publics se rencontrent. Les médiations (Lévy, Zarate, 2003) institutionnelles sont indispensables pour passer d'un contexte multiculturel à de véritables échanges interculturels, ce qui entraîne des collaborations nécessaires entre les différents acteurs des établissements, parmi lesquels ceux des langues étrangères et de l'international sont au premier plan.

Sont définis ici les échanges interculturels comme un cadre pédagogique mis en place dans le but de créer des échanges entre participants de langues et de cultures différentes, dans un contexte où la pédagogie des échanges cherche à répondre à la complexité contemporaine.

L'interdépendance et l'internationalisation constituent désormais des données incontournables de nos sociétés « nationales » et de la vie sur la planète. Le travail sur les échanges est une tentative de réponse à cette complexité et à la réorganisation du savoir qu'elle entraîne inévitablement. Il ne s'agit pas seulement de rapprocher ce qui est séparé, mais aussi de prendre conscience des liens multiformes et contradictoires déjà existants pour les traiter en termes éducatifs (Alix, Bertrand, 1994).

Se pose alors la question de savoir ce qu'apportent réellement ces échanges : des connaissances culturelles, du lien social ou des compétences interculturelles ?

1.2 Entre évaluation et reconnaissance des compétences interculturelles

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui sert désormais de référence dans l'enseignement des langues en Europe, les compétences interculturelles sont décomposées en savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre, auxquels sont venus s'ajouter des savoir-comprendre et savoir-s'engager. S'il n'existe pas de définition unanime de ces compétences, celles-ci sont orientées à la fois vers l'autre, vers soi et vers l'interaction. C'est pourquoi on en retiendra la définition suivante : ouverture à l'altérité, connaissance de soi, négociation des rapports entre ses croyances, attitudes, significations et celles de l'Autre, compétence d'interaction et d'analyse (Dervin, 2004).

Alors que l'on s'accorde à reconnaître l'importance des compétences interculturelles, leur évaluation, en revanche, fait débat. Doit-on en effet évaluer les compétences interculturelles ou s'agit-il plutôt de les reconnaître (Zarate, Gohard-Radenkovic, 2004) ? Pour des raisons éthiques et pédagogiques, c'est essentiellement l'évaluation des savoir-être qui se trouve contestée. C'est pourquoi des alternatives à la grille de niveaux, adoptée dans le *Cadre* pour évaluer les compétences linguistiques, ont été proposées : carte de parcours identitaire, biographie interculturelle du portfolio européen des langues (Murphy Lejeune, Zarate, 2003).

Il s'agit aussi de savoir pour qui et à quel usage évaluer ces compétences. Les évaluations sont-elles destinées aux étudiants, aux institutions qui les reçoivent, aux entreprises qui les embaucheront ? L'objectif est-il d'aller vers un mieux vivre ensemble, de s'inscrire dans la construction européenne, de former à la mondialisation ? Enfin, si l'on retient l'idée qu'une évaluation est possible, que peut-on évaluer et comment procéder ?

Jusqu'à présent, l'évaluation des compétences interculturelles a surtout été pensée par la conception d'outils d'auto-évaluation. Le *Cadre* a donné lieu au développement de divers portfolios ainsi qu'à la publication d'une « Autobiographie de Rencontres interculturelles » (www.coe.int/lang.fr). L'alternative choisie ici est de s'intéresser à quatre dispositifs de formation, véritables lieux d'échanges interculturels (Kim, Lallemand, 2004), mis en place dans deux établissements parisiens. En tant que « praticien réflexif » (Lafortune, Deaudelin, Deslandes, 2001), on observera les compétences qui ont pu en émerger mais, plutôt que de chercher à les mesurer et les hiérarchiser, c'est en analysant ces dispositifs, donc en pensant les formations, que se fera la contribution au débat.

1.3 Le cas de deux établissements : Telecom-ParisTech et l'INALCO

Telecom ParisTech est une grande école d'ingénieurs des télécommunications, comptant 1550 étudiants à Paris et Sophia Antipolis, dont 700 en formation initiale. L'école reçoit 42% d'étudiants étrangers qui ont l'obligation de faire un stage en France pendant leur formation. Si les élèves français n'ont pas d'obligation d'effectuer un séjour d'études ou un stage à l'étranger, ils sont néanmoins fortement incités à le faire. L'école possède un département Langues et Cultures conséquent avec onze langues proposées, des professeurs permanents dans cinq langues (anglais, espagnol, allemand, FLE et japonais) et des coordinateurs.

L'INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales) a le statut de grand établissement et pour vocation d'enseigner les langues du monde et de développer la recherche en langues et civilisations, avec 90 langues proposées (chinois, arabe, japonais etc.) En 2007, il accueillait 9188 étudiants dont 23% d'étrangers. Il y existe une filière Communication et formation interculturelles et une filière FLE, elle même divisée en deux volets : l'un orienté vers la formation didactique de futurs enseignants de FLE, l'autre vers le perfectionnement en français des étudiants étrangers.

A Telecom ParisTech, l'intérêt pour l'interculturel est né au Département Langues et Cultures qui a initié un certain nombre d'actions. En 2004, a été conçu un projet interculturel de formation du personnel de l'école. En 2006, le département s'est impliqué dans l'intégration des étudiants étrangers. En 2008, a été lancé le programme « Vivre l'international à l'école » dont font partie les formations présentées au même titre que d'autres formations ou événements (programme tandem, cours de management interculturel, « l'Afrikalékol », etc.).

A l'INALCO, établissement par nature plurilingue et pluriculturel, l'éparpillement géographique des départements et le manque de transversalité interdisciplinaire ont réduit les possibilités de créer des échanges interculturels entre les deux filières précitées. Les formations conçues dans la section FLE n'ont ainsi pas pu bénéficier des apports de la filière Communication et formation interculturelles. C'est donc à l'intérieur de la filière FLE que des dispositifs de formation ont pu être envisagés¹.

¹ Il est à noter qu'à la rentrée 2011, les différents départements de l'INALCO seront réunis en un seul et même lieu.

2. Présentation de quatre dispositifs d'échanges

2.1 L'atelier « Vivre à l'étranger » (Telecom ParisTech)

L'atelier « Vivre à l'étranger » a été mis en place à partir de 2005 par deux enseignantes de FLE et d'anglais ayant un intérêt commun pour l'interculturel et désireuses de collaborer (Isabelle Lallemand et Lorna Monahan). Il s'agit d'un atelier bilingue de 2h qui a lieu un jeudi midi à la mi-mars et s'adresse à trois publics d'étudiants distingués comme suit :

- élèves intéressés par des études ou un stage à l'étranger
- élèves étrangers présents à l'école
- élèves ayant vécu, étudié ou fait un stage à l'étranger

Les objectifs de l'atelier sont d'explorer, à partir de leurs expériences présentes, passées ou à venir, la dimension interculturelle de tout séjour à l'étranger. Il vise également à participer à l'intégration des étudiants étrangers, à la sensibilisation au départ des élèves français et au débriefing, voire à la réintégration, des élèves de retour de l'étranger. L'atelier est facultatif mais les étudiants sont incités à y participer en s'y inscrivant par l'intermédiaire de leurs professeurs d'anglais et de FLE. Comme facteur de motivation supplémentaire, un buffet pizza est proposé en début de session.

Des tables de six sont constituées, mélangeant les trois publics, les langues de communication étant le français et l'anglais. Les activités pédagogiques, élaborées à partir de fiches bilingues, encouragent les élèves à échanger entre eux sur ce que représente ce séjour en termes d'adaptation, de différences culturelles rencontrées, de difficultés et d'enrichissements, de transformations éventuelles au retour.

2.2 « Cours interculturels bilingues anglais/FLE » (Telecom ParisTech)

En 2008/2009, les deux enseignantes ont également profité d'un même créneau horaire pour organiser des séances de travail communes entre un cours d'anglais orienté vers la communication interculturelle « Working across cultures » et un cours de FLE de niveau avancé. Les deux publics ont été réunis à quatre reprises, à raison d'une fois par mois, pour travailler par petits groupes sur trois thématiques successives, la dernière séance servant à effectuer un bilan. Des fiches de travail bilingues ont été créées à cet effet, la langue de communication des échanges étant en alternance le français et l'anglais. Les séances prévoient aussi un temps d'écriture dans la langue apprise. Les trois thématiques ont été choisies à partir des besoins estimés du public :

- se connaître : « ma biographie culturelle » - fiche réalisée comme une extension de la « biographie langagière » du Portfolio européen des langues
- étudier en France/à l'étranger : du calendrier à la vie associative, en passant par le cursus, le système de notation ou les relations avec les enseignants
- travailler en France/à l'étranger : conçu à partir de « The International Profiler » (York Associates)

2.3 Le cours « Apprentissage en tandem » (INALCO)

Le cours « Apprentissage en tandem » a été créé en 2001/2002 entre les deux publics de la filière FLE, étudiants étrangers apprenant le français et étudiants français apprenant une langue du monde et se formant à l'enseignement. D'abord expérimental, il est entré progressivement dans l'offre de formation et a évolué avant de trouver une forme stabilisée. Il a été repris il y a deux ans par l'enseignante qui m'a succédé.

L'apprentissage en tandem consiste à faire travailler ensemble deux étudiants apprenant chacun la langue de l'autre. Né d'une réflexion sur l'autonomie dans l'apprentissage, il repose sur deux principes fondamentaux : un principe de réciprocité et un principe d'autonomie. S'y trouve souvent associée une structure de conseil individualisé. Il peut aussi s'appuyer sur des outils favorisant l'apprentissage réflexif ou sur des échanges en groupes (Helmling, 2002).

A l'INALCO, ce cours est organisé en deux semestres avec un engagement sur l'année. Il est demandé aux étudiants de se rencontrer deux heures par semaine et de consacrer une heure à chaque langue. A l'issue de chaque rencontre, les étudiants complètent une fiche par tandem. Au premier semestre, sont prévues des séances collectives. La première permet de constituer les tandems, d'expliquer les principes du cours et son fonctionnement. Les suivantes sont élaborées autour de trois thématiques didactiques sur lesquelles les étudiants vont échanger et partager leurs expériences en sous-groupes :

- Le tuteur, l'apprenant et le « matériel pédagogique »
- Les quatre compétences de communication
- La part du culturel et de l'interculturel dans l'apprentissage en tandem

Au deuxième semestre, les séances collectives sont remplacées par un entretien-conseil par tandem avec l'encadrante, qui repose sur les fiches rendues. Cet entretien aide à observer les orientations suivies, le choix des activités et des supports, et permet d'apporter des conseils didactiques. Un compte rendu individuel, consistant en une réflexion personnelle sur l'expérience en tandem, est également demandé à la fin de chaque semestre.

2.4 Le Cours « Echanges culturels » (INALCO)

Conçu en 2001/2002 dans l'offre de cours pour étudiants étrangers par deux enseignantes de la filière FLE (Isabelle Lallemand et Joo-Hee Kim), ce cours a également subi des évolutions et été repris il y a deux ans par l'enseignante qui m'a succédé. Annuel les premières années, il se décompose désormais en deux cours semestriels indépendants l'un de l'autre.

Le cours fonctionne à partir d'échanges, de récits d'expériences et de travaux de recherche dans l'environnement parisien. Travaillant en groupes multiculturels, les étudiants sont amenés à s'exprimer sur leur expérience d'une culture étrangère, à acquérir des repères dans la société française et à développer leurs connaissances des pays représentés. La méthodologie du travail de recherche emprunte à l'ethnographie et la sociologie, les outils privilégiés étant l'observation, les entretiens avec la population et la recherche documentaire. Les étudiants ont à élaborer une problématique et les travaux sont présentés sous forme d'exposés et de dossiers remis à l'enseignante. Le dernier cours sert à effectuer un bilan.

La thématique du premier semestre tourne autour de la mobilité et des migrations avec comme terrain « Paris, ville cosmopolite » et la recherche s'effectue dans un quartier de migrations (Belleville, Barbès, etc.). Au deuxième semestre, les étudiants font une recherche

sur un sujet de leur choix sous l'intitulé « Sociétés comparées », le travail devant inclure des éléments des pays dont ils viennent et de la société française. Ils ont aussi à tenir un journal d'observation et de réflexion exploité pendant l'année.

3. Procédés pédagogiques et compétences élaborées

3.1 Par l'observation de travaux en groupes multiculturels

L'objectif de ces formations n'étant pas, au départ, de chercher à développer des compétences interculturelles mais bien de créer des échanges, c'est par le biais de procédés pédagogiques spécifiques qu'elles ont pu émerger ou être élaborées.

Si des formations très ponctuelles de type « Vivre à l'étranger » n'ont pas vraiment permis de repérer des compétences interculturelles, il a néanmoins été possible d'en observer quelques-unes lors de travaux en groupes multiculturels. Dans le cours « Echanges culturels », la **capacité à travailler en équipe multiculturelle** est l'une des données de l'évaluation. L'exposé rendant compte du travail de recherche sur les sociétés comparées (ex : « Le contact physique dans la salutation : comparaison des habitudes en France, en Ukraine et en Estonie », « L'évolution des droits des femmes en Algérie, en France et en République tchèque ») permet d'observer deux types de fonctionnement. Alors que certains groupes traitent séparément les éléments culturels des pays concernés, d'autres élaborent un véritable entrecroisement des informations, allant jusqu'à investir la culture de l'autre pour la présenter.

Dans le « cours bilingue interculturel », nous avons par ailleurs observé un volontarisme des étudiants à échanger dans une situation encadrée mais un manque d'autonomie pour poursuivre ces échanges en dehors du cadre scolaire alors qu'ils en exprimaient le désir, ce qui interroge sur l'élaboration de compétences interculturelles durables. Il est néanmoins arrivé dans chacune des trois autres formations qu'un étudiant se positionne de lui-même en tant qu'**intermédiaire dans le groupe** dans le but de prolonger ces échanges.

Les échanges en groupes multiculturels peuvent également provoquer des incidents critiques. Dans un article commun sur l'émergence de compétences interculturelles dans trois lieux d'échanges, Joo-Hee Kim cite le cas d'une étudiante qui choisit de se positionner comme médiatrice dans un débat conflictuel. Parce qu'elle partage des éléments culturels avec les personnes impliquées mais adopte une position de neutralité, elle parvient à le dépassionner, faisant preuve de **compétences de médiation** (Kim, Lallemand, 2004). Certaines formations, issues du management interculturel notamment, incluent d'ailleurs des jeux de rôles pouvant mener à des incidents critiques.

3.2 Par des outils permettant de formaliser l'expérience

Les outils de type fiche à compléter, journal ou compte rendu analytique, parce qu'ils aident les étudiants à se distancier de leurs expériences, peuvent aussi servir à repérer des compétences. S'il est plus aisé de concevoir du matériel permettant de recueillir des expériences vécues (fiches de « Vivre à l'étranger » pour les étudiants étrangers et de retour de l'étranger), il est aussi possible de créer des outils aidant à se projeter dans l'expérience (fiche pour ceux partant à l'étranger).

Dans le cadre des formations présentées, c'est surtout le compte rendu individuel du cours « Apprentissage en tandem » qui a permis d'observer les compétences élaborées. Ce compte rendu guidé (fonctionnement et évolution du tandem, apports, difficultés et solutions) oblige

en effet l'étudiant à adopter une attitude réflexive sur sa propre expérience. Il l'aide donc à la formaliser et à lui donner de la cohérence. L'extrait suivant provient du compte rendu d'une étudiante française ayant travaillé avec une étudiante japonaise.

Nous avons rencontré deux difficultés, l'une d'ordre culturel et l'autre d'ordre linguistique. Les cultures japonaise et française sont très éloignées et il est parfois difficile de savoir et de comprendre ce que pense l'autre. Je ne pensais pas qu'un choc culturel pourrait se produire lors du tandem car M. et moi sommes étudiantes et nous intéressons respectivement à la culture de l'autre. Notre façon de concevoir l'apprentissage (en relation avec notre sens des valeurs) et notre comportement étaient différents. En tant qu'apprenante, j'attendais que l'on me corrige et que l'on me dise franchement ce qui ne fonctionnait pas. Cette attente n'a pas été comblée au début : les Japonais suggèrent les choses mais ne les disent pas ; de peur d'être impolis et par respect pour l'autre ils ne critiquent pas et évitent le conflit. Les Français sont plus directs et n'apprécient pas tellement l'ambiguïté.

Cette incompréhension mutuelle était également favorisée par le fait que nous ne nous connaissions pas avant d'entreprendre le tandem. M. était également gênée par ma franchise. Ce problème s'est résolu progressivement. J'ai expliqué ce que je ressentais à M. et elle a fait de même. Au fur et à mesure que nous nous connaissions mieux, ce problème d'interculturalité s'est estompé. Rencontrer une telle difficulté et la surmonter a été très enrichissant.

L'étudiante énonce ici une difficulté qu'elle qualifie de « choc culturel », terme d'habitude attribué à la personne en situation de mobilité. Devant une incompréhension qu'elle estime mutuelle, elle cherche à en analyser les raisons, tant par sa connaissance des deux cultures en présence que par ses propres attentes. Elle parvient à **surmonter le choc culturel** en acceptant d'y consacrer le temps nécessaire et en l'expliquant à sa partenaire. Le sentiment d'enrichissement naît de la résolution de cette difficulté interculturelle.

3.3 Par des échanges sur les compétences interculturelles

Un autre procédé utilisé a été de faire échanger les étudiants sur la notion même de compétences interculturelles lors de la séance de bilan du cours « Echanges culturels ». Il s'agissait en effet de savoir quel avait été l'impact du cours sur l'élaboration de compétences. Les échanges des étudiants ont été enregistrés et analysés deux années de suite.

Il est intéressant d'observer que **l'expérience de vie dans un pays étranger** est citée comme l'élément permettant au mieux d'acquérir des compétences interculturelles, le poids du cours étant ainsi à relativiser. L'extrait ci-dessous donne néanmoins à voir comment certaines ont pu se construire par l'intermédiaire des travaux demandés. L'étudiante italienne qui s'exprime fait allusion à un travail de recherche réalisé avec une étudiante polonaise dans le quartier du Marais. Ayant éprouvé des difficultés à trouver des personnes disposées à répondre à leurs questions, les étudiantes ont établi un contact avec une femme du quartier d'origine également polonaise.

Moi je crois qu'on a appris des compétences parce qu'on a directement interrogé les gens, soit les Français soit des gens d'origines différentes, et on a compris un peu quelque chose de cette nouvelle culture. Mais surtout la chose que j'ai apprise, c'est que, pour avoir une approche interculturelle avec quelqu'un, il faut qu'il y ait un élément, un LIEN entre les deux. Ca peut être soit tout simplement l'envie de connaître, la curiosité, soit un élément comme, pour notre cas, c'était le fait de la même nationalité ou d'étudier,

d'avoir un intérêt en commun. Par exemple, hier, j'ai eu vraiment beaucoup d'entretiens dans une demi-heure parce que j'étais dans la rue à côté du cimetière... le grand cimetière... Père Lachaise... parce que j'étais avec mon cahier d'arabe et vraiment, dans une demi-heure, j'ai eu trois ou quatre personnes qui se sont arrêtées et qui ont commencé à dire : Tiens, vous étudiez l'arabe ? Mais pourquoi ? D'où venez-vous ? Et qu'est-ce que vous faites ? etc., etc. Donc avoir, oui un petit lien, ça c'est très important pour pouvoir survivre, pour avoir des compétences aussi.

Pour cette étudiante, les difficultés rencontrées pour entrer en contact avec des personnes inconnues lui ont fait prendre conscience de la façon dont elle pouvait mettre en place une **stratégie d'approche interculturelle**. En exposant un objet marqué culturellement dans un quartier où cette culture est représentée, elle crée elle-même les conditions d'un lien interculturel. La répétition de la situation lui permet de confirmer l'efficacité de sa stratégie.

4. Pistes de réflexion pour des formations complexes

4.1 Placer au centre l'interculturel plutôt que la culture

S'il a été possible de repérer des compétences par le biais des procédés pédagogiques adoptés, on peut alors se demander quelle forme pourrait prendre d'autres formations à venir, dans le but de les développer. Les évolutions qu'ont connu les dispositifs présentés ont permis de tirer des conclusions, la première étant qu'avec la complexité et la mixité des sociétés contemporaines, il devient de plus en plus difficile de placer la culture au centre de la formation, comme cela s'est pratiqué notamment dans les formations au management interculturel. Placer au centre de la formation l'interculturel semble permettre davantage de ne pas éluder cette complexité. Cela implique alors un déplacement dans le choix des thématiques et des supports de cours.

Dans le cours « Echanges culturels » à ces débuts, les sujets choisis par les étudiants pour le travail de recherche sur « Paris, ville cosmopolite » se présentaient sous une forme descriptive qui ne reflétait pas les enjeux de société. Le cours a donc été réorienté en demandant aux étudiants de travailler sur une problématique interculturelle qu'ils avaient envie de creuser, ce qui a donné lieu à des sujets comme :

- *Belleville – un vrai quartier cosmopolite ou une simple cohabitation entre personnes de différentes cultures ?*
- *Pratique de l'Islam dans un pays laïc : le cas du quartier Barbès*
- *Le rôle des associations dans la construction d'un lien franco-asiatique : le cas des associations Notre-Dame de Chine et Par ce qu'on sème*

Cette idée de placer l'interculturel au centre apparaît d'ailleurs dans la version pour jeunes apprenants de l' « Autobiographie de Rencontres interculturelles » citée précédemment. Parmi les matériels de soutien proposés figurent un certain nombre d'images pouvant servir à présenter aux enfants l'idée de la rencontre avec quelqu'un de « différent ». L'une des images donne par exemple à voir deux fillettes sur une balançoire, portant pour l'une un tee-shirt et une jupe et pour l'autre un voile et un vêtement la recouvrant jusqu'aux pieds. Avec l'aide d'un animateur, les enfants sont amenés à parler de la rencontre :

- *A ton avis, quelle est la première chose qu'ils vont remarquer chez l'un et chez l'autre ?*
- *Penses-tu qu'ils vont remarquer quelque chose de différent entre eux ou quelque chose de commun ?*
- *Penses-tu qu'ils sont contents de se rencontrer ou non ?*
- *Vont-ils trouver facile de se parler ? De quoi peuvent-ils parler ?*
- *Penses-tu qu'ils vont devenir amis ou non ? Pourquoi ?*

4.2 Des formations bi ou plurilingues plutôt que monolingues

Cela incite également à préférer les formations bi ou plurilingues aux formations monolingues. On ne peut nier en effet qu'il existe des rapports de pouvoir entre les langues et que toute formation dans une langue tend à favoriser les étudiants dont elle est la langue maternelle. Opter pour le bi ou le plurilinguisme les oblige à se décentrer en se retrouvant, même partiellement, dans une langue qui leur est étrangère. Cela implique la recherche de supports adaptés et incite à la création de nouveaux supports.

L'atelier « Vivre à l'étranger » et les séances du « Cours interculturel bilingue » ont ainsi donné lieu à des fiches de travail en deux langues. De même, les étudiants du cours « Apprentissage en tandem » ont parfois choisi de travailler sur un seul support pouvant être exploité par les deux partenaires. Un film japonais sous-titré en français aide l'étudiant français à travailler sa compréhension orale et l'étudiant japonais sa compréhension écrite tout en leur permettant d'échanger à partir d'un même document.

Il faut aussi penser aux langues de communication et au positionnement de chaque langue par rapport aux autres. Dans le « Cours interculturel bilingue », le français et l'anglais ont été alternés à l'intérieur de chaque séance. Pour « Vivre à l'étranger », il était demandé aux francophones de s'exprimer en anglais et aux non francophones en français. Il a d'ailleurs été intéressant d'observer qu'un groupe communiquait dans une langue tierce, ici l'espagnol.

Les évolutions du cours « Apprentissage en tandem » ont, en outre, donné lieu à une réflexion sur un éventuel niveau de langue requis pour participer aux tandems. Il en ressort qu'une langue de communication, pouvant être une langue tierce, est indispensable au bon fonctionnement des échanges. Enfin, étant seule à assurer ce cours, il m'a fallu penser mon propre positionnement linguistique, qui ne pouvait porter sur la connaissance des langues en présence, inenvisageable dans le cadre de l'INALCO. J'encadre donc un groupe plurilingue et pluriculturel par le biais d'une langue transversale qui est le français et laisse l'expertise en langues étrangères aux étudiants.

4.3 Un ou des médiateurs à profil interculturel

Le rôle de l'enseignant se déplace également puisqu'en choisissant des supports appropriés, animant les échanges voire gérant d'éventuels conflits, il évolue vers celui de conseiller, d'encadrant et de médiateur. C'est ainsi que le cours « Apprentissage en tandem » n'a véritablement pu prendre corps qu'à partir du moment où s'est posé en évidence le fait que la seule position que je pouvais adopter était celle d'un intermédiaire didactique.

Une collaboration d'enseignants permet d'approcher encore davantage la complexité car elle nécessite la recherche de terrains de communication partagés, incite à raisonner en termes

d'interdisciplinarité et de complémentarités possibles, oblige à négocier la place et la ou les langues de chacun au sein du dispositif tout en avançant vers une recherche de cohérence indispensable. Elle ne peut, en ce sens, se passer d'un travail collectif et d'une co-construction. C'est ce que nous avons essayé de faire dans trois des formations présentées.

Enfin, il serait intéressant d'approfondir le profil des enseignants s'impliquant dans ces formations puisque l'on peut déjà observer qu'ils ne se recrutent pas au hasard mais ont déjà dans leur parcours des éléments d'ordre interculturel (vécu à l'étranger, couple mixte etc.) qu'ils continuent en quelque sorte de creuser en se positionnant comme intermédiaire. Il n'est donc pas surprenant qu'ils se retrouvent notamment chez les enseignants de langues étrangères, qui œuvrent dans l'espace de l'entre-deux.

4.4 Des formations à l'interculturel pour tous ?

Reste à savoir à qui devraient s'adresser ces formations. Quand le cours à orientation interculturelle est optionnel, on constate que les étudiants qui choisissent de le suivre, et ne font pas ce choix par défaut, ont souvent également dans leur parcours des éléments d'ordre interculturel. C'est la raison pour laquelle ces formations fonctionnent mieux avec les étudiants étrangers, qui sont déjà en situation interculturelle du seul fait de leur déplacement dans un nouvel environnement. Les étudiants locaux qui n'ont pas eu cette expérience ont parfois moins de matière sur laquelle s'appuyer, même si certains ont dans leur parcours également des éléments de mobilité ou de migration qu'ils peuvent également exploiter.

L'un des obstacles rencontrés avec l'atelier « Vivre à l'étranger », c'est qu'étant facultatif, il est impossible de prévoir comment se jouera l'équilibre entre les trois publics. L'absentéisme des élèves français, pourtant préalablement inscrits, a d'ailleurs déstabilisé à deux reprises le principe même de l'atelier. Si les étudiants français de l'INALCO sont autant demandeurs d'apprentissage en tandem que les étudiants étrangers, c'est notamment parce que les langues étrangères constituent leur discipline principale.

Les enjeux de ces formations se situent donc davantage du côté des étudiants locaux que des étudiants étrangers, particulièrement dans les grandes écoles d'ingénieurs où le lien avec les disciplines majoritairement étudiées ne va pas de soi. Faudrait-il alors rendre ces formations obligatoires pour tous ? Dans ce cas, les dispositifs de type « Apprentissage en tandem », qui reposent sur une réciprocité linguistique nécessaire, seraient à repenser dans une optique d'élargissement vers des échanges de savoirs et de compétences.

5. Conclusion

Par le biais de procédés pédagogiques favorisant à la fois les échanges et l'analyse réflexive, on a pu observer comment certaines compétences interculturelles s'étaient développées dans les dispositifs présentés (capacité à travailler en équipe multiculturelle, à se positionner en tant qu'intermédiaire ou médiateur, à mettre en place une stratégie d'approche, à surmonter un choc culturel). On remarque également que l'expérience de vie à l'étranger, si elle n'est pas une condition suffisante pour acquérir des compétences interculturelles, offre en revanche un matériau sur lequel la pensée peut s'appuyer et les compétences s'élaborer. Ainsi, plutôt que de chercher à évaluer individuellement les compétences interculturelles, ne vaudrait-il pas mieux développer des dispositifs de formation qui favorisent les échanges de compétences et créent des compétences collectives ?

Si l'on veut qu'elles soient adaptées aux sociétés contemporaines, ces formations ne pourront être que complexes, de l'ordre de « l'inter », du « bi » ou du « pluri ». Il importerait de leur donner une place à l'intérieur des établissements et de la visibilité dans les portfolios européens. C'est ainsi, en regardant les êtres qui les composent dans toutes leurs dimensions, que les établissements pourront, selon moi, avancer dans la gestion de leur diversité.

Bibliographie :

- AIU** (Association internationale des universités). *Nouvelles*, lettre d'information bimestrielle, vol. 8, n°2-3, mai-juillet 2002, Bureau International des Universités
- ALIX Christian, BERTRAND Gilles.** « Pour une pédagogie des échanges », *Le Français dans le Monde*, Paris, Hachette, fév.-mars 1994, pp. 4-7.
- ALTBACH, Philip.** « Perspectives on Internationalizing Higher Education » in *International Higher Education*, Spring, 2002.
- ANQUETIL, Mathilde.** *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, Berne, Peter Lang, coll. « Transversales », 2006
- AUGÉ, Marc.** *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier, Champs/ Flammarion, 1994.
- AUGÉ, Marc.** *Le Sens des autres*, Paris, Fayard, 1994.
- DERVIN Fred.** « La compétence interculturelle », *L'accueil des étudiants étrangers dans les écoles d'ingénieurs : le pari de l'intégration*, CEFI, 2009, pp.118-119.
- DE WIT, Hans.** *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*, Greenwood Studies in Higher Education, Philip Altbach Series Editor, Westport, Connecticut/London, Greenwood Press, 2002.
- GOHARD-RADENKOVIC Aline, ZARATE Geneviève** (coord.). *La Reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, *Les Cahiers du CIEP*, Paris, Didier, 2004.
- HELMLING Brigitte** (coord.). *L'Apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, 2002.
- KIM Joo-Hee, LALLEMAND Isabelle.** « Réflexions sur l'émergence de compétences interculturelles dans trois lieux d'échanges », *Les Cahiers du CIEP*, Paris, Didier, 2004, pp. 44-45.
- KNIGHT Jane.** « Internationalisation de l'enseignement supérieur », *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, OCDE, 1999, pp. 15-31.
- LAFORTUNE, Louise, DEAUDELIN, Colette, DESLANDES, Rollande.** « Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive » in *La Formation continue de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, pp. 45-71.
- LALLEMAND, Isabelle.** *Des expériences de mobilité aux échanges interculturels dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur*, thèse de doctorat, didactologie des langues et des cultures, Université Paris III, Geneviève Zarate (dir.), 2007.
- LAZUECH Gilles.** *L'Exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Presses Universitaires de Rennes, 1999.
- LÉVY, Danielle, ZARATE, Geneviève** (coord.). *La Médiation et la didactique des langues et des cultures*, in *Le Français dans le Monde*, Recherches et applications, Paris, Clé international, janv. 2003.
- MORIN, Edgar.** *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur, 1990.
- MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth.** *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier, coll. « CREDIF Essais », 2003.
- MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth, ZARATE Geneviève.** « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques » in *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, juillet 2003, pp. 32-46
- SIBONY, Daniel.** *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Editions du Seuil, 1991.

LES ACTIVITES SUR L'INTERCULTUREL DANS EMA4-MOODLE : VERS LE DEVELOPPEMENT D'UNE COMPETENCE INTERCULTURELLE ?

Catherine Sablé, Maître de Conférences FLE

TELECOM BRETAGNE

Introduction

Le projet EMA4-Moodle est un projet européen (Erasmus Mundus Programme Action 4), né en 2008, de la volonté de Thomas Semmler, alors chef du Département Langue et Culture Internationale à Télécom Bretagne. Dans la mesure où le but d'EMA4-Moodle est de faciliter la mobilité des étudiants, de les aider à s'adapter au mieux dans leur établissement d'accueil, Télécom Bretagne, qui accueille plus de 40% d'étudiants étrangers par an, s'est montré intéressé par ce projet permettant aux étudiants à venir de se préparer linguistiquement et « interculturellement ». EMA-4-Moodle propose, en effet, des cours de langue et un apprentissage interculturel en auto-apprentissage via la plate-forme MOODLE, aux étudiants avant leur arrivée dans l'université ou l'institut d'accueil.

Ce projet est constitué de six membres issus de quatre pays : la Russie, la Slovaquie, l'Allemagne et la France, chacun des pays créant des cours de sa langue officielle. EMA4-Moodle regroupe donc des cours d'allemand, de français, de russe et de slovaque. Le choix de la plate-forme Moodle s'explique car il s'agit d'une plate-forme fortement répandue dans l'enseignement supérieur, au niveau international. Les acteurs concernés par EMA4-Moodle ont ainsi facilement accès à cet outil et en acquièrent facilement une connaissance minimale. Le tableau ci-dessous présente les possibilités d'utilisation de Moodle :

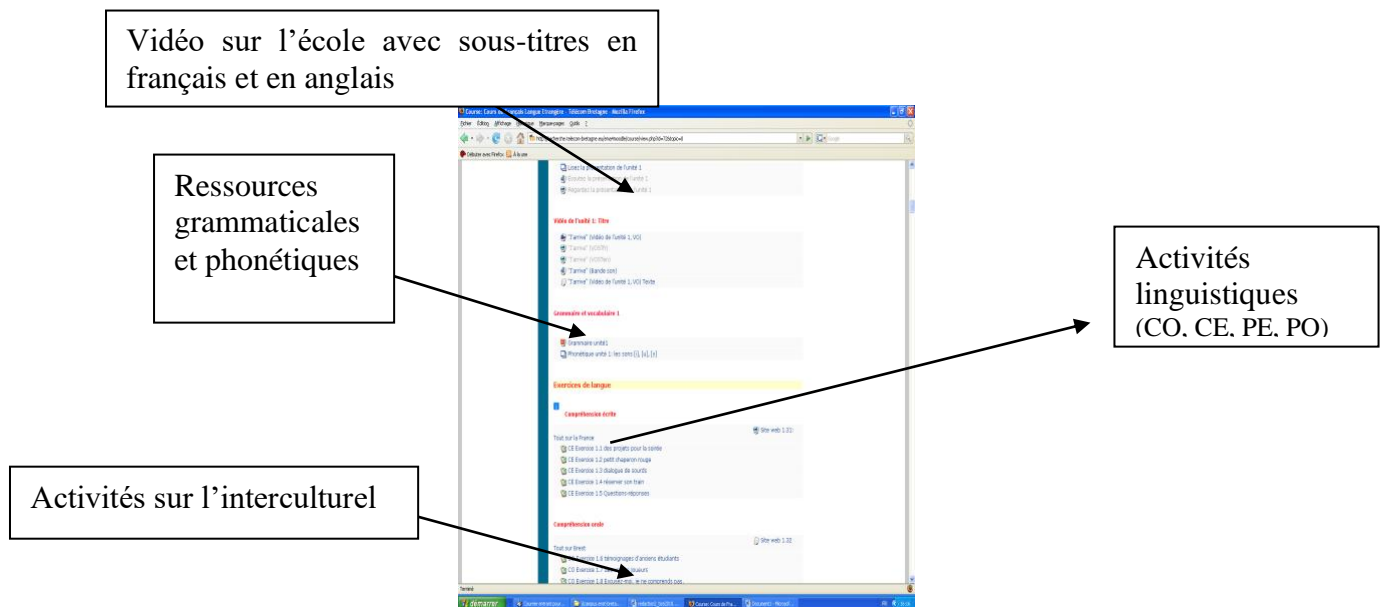
Les différentes activités

- [Atelier](#) : Activité évaluée par les pairs.
- [Base de données](#) : Permet d'ajouter une base de données au cours.
- [Chat](#) (clavardage) : Discussion en temps réel avec les participants; possibilité de l'ouvrir à certains jours, à une heure donnée, de manière répétitive, etc.
- [Consultation](#) : Activité qui consiste à consulter les étudiants pour adapter son enseignement.
- [Devoir](#) : Permet de diffuser les travaux à faire. La remise des travaux peut se faire en ligne ou en présentiel.
- [Forum](#) : Forum de discussion avec plusieurs options.
- [Glossaire](#) : Activité qui permet de créer et de maintenir une liste de définitions, tel un dictionnaire.
- [Leçon](#) : Ensemble de ressources et de questions qui permettent à l'étudiant de cheminer dans ses apprentissages en fonction des réponses qu'il fournit au système.
- [SCORM/AICC](#) : Paquet SCORM ou AICC à inclure dans le cours.
- [Sondage](#) : Une seule question est posée aux étudiants avec un choix de réponses. Cette activité a pour objectif de trouver un consensus parmi les étudiants. Ne pas confondre cette activité avec l'activité *Consultation*.
- [Test](#) : Questions à réponses suggérées (vrai/faux, appariement, etc.).
- [Hotpot](#) : Quiz produit à l'aide du logiciel *Hot Potatoes*.
- [Wiki](#) : Production collective d'un document; l'enseignant peut commenter le document.

Source : <http://www.moodle.uqam.ca/docs/index.php/Activit%C3%A9s>

La caractéristique d'EMA4-Moodle est d'être construit sur un modèle de structures de cours, le « Template », standardisé et basé sur les diverses activités permises par Moodle. Chaque cours de langue est constitué de dix unités. Ce choix d'un modèle structuré a pour objectif de faciliter non seulement l'utilisation des cours par les étudiants mais également de permettre aux enseignants de créer facilement des cours en ligne, à partir du canevas proposé. Ce "template" peut en effet être utilisé pour toutes les langues et tous les niveaux. Le public ciblé dans le cadre du cours de français langue étrangère, dont je suis responsable et cours sur lequel j'appuierai dans cet article, est d'un niveau faux débutant, c'est-à-dire le niveau A2 du CECR.

Template d'EMA4-Moodle



Au delà des contenus purement linguistiques, déclinés en activités de compréhension écrite et orale puis production écrite et orale, des activités visant à développer une compétence interculturelle sont proposées. Mon article s'inscrit dans une analyse des pratiques mises en place dans ce contexte d'auto-apprentissage en ligne. Ce contexte très concret m'amènera à m'interroger autour de la problématique suivante : **quel apprentissage interculturel, généralement construit autour de principes interactifs, intégrer dans un système d'auto-apprentissage tel qu'EMA4-Moodle ?**

Les différents modules développés dans les quatre cours de langues d'EMA4-Moodle révèlent, en effet, une difficulté à définir les contenus et les objectifs à atteindre s'agissant des activités sur l'interculturel. Comme le rappellent Daniel Coste et Philippe Blanchet: l'interculturalité « s'est diffusée largement chez les praticiens et divers acteurs sociaux. Cette expansion du terme dans divers champs a provoqué des réductions de ses significations et de ses usages... ». Ce réductionnisme peut en effet apparaître si l'on considère une activité sur l'interculturel qui consiste à demander et donner l'heure (cours de slovaque). L'interculturel est ici assimilé à des actes de parole, tels que les définit le CECR. De même une activité sur l'interculturel qui se décline en mots croisés sur les thèmes du transport (cours d'allemand) réduit-elle le concept d'interculturalité à une connaissance lexicale thématique. Malgré les contraintes techniques liées à l'utilisation de la plateforme Moodle, Thomas Semmler et moi avons cherché à ne pas enfermer les activités sur l'interculturel à une réduction lexicale ou

stéréotypique, en accord avec les propos de D. Coste et P. Blanchet. Cette tâche s'est montrée d'autant plus difficile que toutes les activités liées à l'interculturel vers lesquelles nous nous tournions pour nous en inspirer étaient construites sur des principes de dialogues entre participants en présence. Comment, alors, intégrer un apprentissage interculturel sans s'appuyer sur ces interactions ?

Afin de répondre à cette question, je présenterai dans un premier temps un exemple d'activité sur l'interculturel issu du cours de FLE d'EMA4-Moodle. J'analyserai ensuite les préoccupations conceptuelles et pédagogiques qui ont permis de construire cette première activité, après plusieurs tentatives qui ne nous avaient pas satisfaits. A travers la définition de nos objectifs, qui oscillent entre pragmatisme et éthique, nous tenterons de dégager la notion de compétence interculturelle implicitement incluse dans nos objectifs.

1. Description de l'activité sur l'interculturel en cours de FLE

Des modèles d'activités interculturelles ont été trouvés dans différents ouvrages, présentés de façon non-exhaustive, ci-dessous : H. Ned Seelye, Experiential Activities for intercultural Learning, volume 1, 1996

Dans cet ouvrage qui rassemble plusieurs auteurs, des éléments pratiques, mis en oeuvre lors de séminaires de formation à l'interculturel sont expliqués. Je donnerai pour exemple l'activité de Paula Chu « Culture Compass » (pp 155-159). L'objectif est précisé comme :

- « -to help you understand four dimensions for measuring worldviews
- - to make you aware of unconscious assumptions that you and your coworkers make which may affect your interactions...”(p155)

L'activité représente 60 à 90 minutes en incluant la discussion entre les participants, précise Paula Chu. Si l'on regarde le descriptif de l'activité, les échanges verbaux entre les participants, les interactions réelles, sont au cœur de cette formation.

L'ouvrage de Donna M. Stringer & Patricia A. Cassidy, 52 Activities for exploring Values Differences (2003), sur lequel nous nous sommes également appuyés, offre également des activités où la parole, les échanges, entre participants sont le moteur de la formation. Les nombreux articles de l'ouvrage collectif, Intercultural Sourcebook : cross-cultural Training Methods, Volumes 1 and 2, 1995, impliquent là encore des interactions réelles entre des participants qui se trouvent dans une situation de face-à-face, et ce qu'il s'agisse de « The Role Play : a Powerful but Difficult Training Tool » (James A. McCaffery, pp25), ou de « the Critical Incident as a Training Tool » (Albert R. Wright, pp137), pour n'en citer que deux.

Ne pouvant avoir recours à ces discussions puisque nous nous trouvons dans une situation d'apprentissage à distance et d'auto-formation, force nous a été de trouver une solution à travers laquelle l'étudiant pourrait s'exprimer, réagir, face à une situation donnée. C'est pourquoi nous avons choisi l'activité désignée sous le nom de « leçon » dans Moodle pour réaliser quelques-unes des activités sur l'interculturel. Cette catégorie d'activité permet, en effet, d'offrir plusieurs réponses considérées comme justes et surtout d'effectuer un aller-retour entre les points de vue, contrairement aux activités de type « Question à choix multiple ». Si l'apprentissage interculturel ne peut, à nos yeux, suivre une progression linéaire, il importait de définir un fil conducteur, afin de faciliter le travail de l'étudiant. S'agissant de l'interculturel, il a donc fallu définir des thèmes, des objets, à partir desquels une approche interculturelle pourrait être développée, car, comme le soulignait Martine

Abdallah-Preteuille, il n'y pas de caractère interculturel inhérent à un objet, mais c'est bien le regard, l'approche choisie qui va permettre de construire un apprentissage interculturel. Les dix unités des cours ont été choisies en s'appuyant sur le parcours de tout nouvel étudiant à Télécom Bretagne, depuis son arrivée à Brest jusqu'à sa sortie de l'Institut. Thomas Semmler et moi avons donc cherché des thématiques, à interroger sur un mode interculturel, qui s'intègrent dans chacune des dix unités, qui en offrent une prolongation. Ces thèmes relèvent des « universels-singuliers », à savoir « *ce sont des universaux (omniprésents), chaque société les traite à sa manière mais, à leur propos, entretient désormais avec les autres sociétés des relations explicites, et chaque individu les vit de manière singulière (et non indépendante de ses appartenances sociales et culturelles)...* » (L. Porcher, p 12). Nous avons ainsi constitué, comme outil de travail, le tableau suivant :

Tableau des thèmes par unité en relation avec les thèmes pour les activités sur l'interculturel

Thème de l'unité	Thème de l'activité sur l'interculturel
L'arrivée	Le temps
Se loger sur le campus	L'espace
Le RAK (restaurant de l'école)	La relation à l'alimentaire
Service des études	Règles, autorité
Service relations internationales	Relation à l'écrit
Les cours	Relation à la réussite
Les clubs/ loisirs	Masculin/ féminin
Sport	Nature
Sortir	Relation à l'argent
Stage	Incertitude

Comme on peut le voir, chacun des thèmes liés à l'interculturel s'inscrit dans une dimension universelle et dans le même temps est traitée de manière variable par chaque société, sinon individu.

En début de cours, les étudiants peuvent lire une introduction générale très simple du fait de leur niveau linguistique en français pour mieux comprendre ce que l'on attend d'eux.

Introduction à la partie « Activités sur l'interculturel »

« Objectif de cet apprentissage »

- On le sait, nous sommes différents les uns des autres : en Chine, on ne fait pas les mêmes choses qu'en France. Les Américains ne pensent pas comme les Allemands....
- Dans ce cours, nous voulons montrer que les différences ne sont pas des obstacles et que les réactions sont liées à des habitudes culturelles, familiales, générationnelles...
- Pour cela, il faut d'abord et aussi prendre conscience que nous interprétons les événements, les situations avec « nos propres lunettes », c'est-à-dire avec nos propres habitudes culturelles. Par conséquent, il n'y a pas **une** interprétation, **une** réaction **meilleure** que l'autre ou pire que l'autre.

Méthode

- Pour faciliter ce travail interculturel, on vous présentera des situations pour lesquelles il vous faudra imaginer la suite avec des difficultés, des surprises en relation avec des habitudes culturelles. Des informations supplémentaires sur les thèmes abordés dans chaque unité vous aideront à percevoir les logiques derrière chacune des réactions évoquées.
- Pour conclure, n'oubliez pas : nous pouvons parler des Français en général mais cela ne signifie pas que TOUS les Français agiront toujours de la même façon car nous avons des points communs mais nous sommes aussi tous des êtres humains avec une singularité, une personnalité !

Pour conclure la présentation des activités sur l'interculturel en cours de développement dans le cours de FLE, le document suivant- copie d'écran du cours EMA4-Moodle, activité 1 sur l'interculturel- permettra de voir une partie d'un exercice, à savoir le texte illustré, point de départ du questionnement sur la thématique traitée, ici la relation au temps, Cette activité reprend le personnage de Téléfant, mascotte de la fanfare de Télécom Bretagne. Téléfant –personne déguisée en éléphant- est l'acteur principal des vidéos dans chaque unité ; le recours à Téléfant offre l'avantage de ne pas présenter un personnage enfermé dans une nationalité – et donc des habitudes - particulière.

Activité 1.21 « séminaire à Rennes, le retard. »

Cours de FLE Télécom Bretagne: AI Exercice 1.21 Séminaire à Rennes : le retard. - Mozilla Firefox


http://recherche.telecom-bretagne.eu/ema4moodle/mod/lesson/view.php?id=12799

AI Exercice 1.21 Séminaire à Rennes : le retard. ?

Prévisualisation Modifier Rapports Évaluer les compositions

Séminaire à Rennes

Téléfant doit participer à un séminaire très important à Rennes pour son cours de réseau.
Tous les étudiants de 2ème années vont y assister. L'école a prévu un départ en car pour emmener tous les étudiants.



Télécom Bretagne à Rennes

Terminé

démarrer IC Redaction-5-Comp IC... Cours de FLE Téléco... 22:52

Cours de FLE Télécom Bretagne: AI Exercice 1.21 Séminaire à Rennes : le retard. - Mozilla Firefox

http://recherche.telecom-bretagne.eu/ema4moodle/mod/lesson/view.php?id=12799

Télécom Bretagne à Rennes

Il faut environ 3 heures pour arriver au campus de Rennes. Le départ est donc prévu à 6h30 du matin lundi.
Le jour du séminaire, Téléfant se lève très tôt et se prépare pour aller au séminaire.

Question :
D'après vous, à quelle heure Téléfant arrive devant le car?

- Téléfant arrive devant le car à 6h20 et le chauffeur est déjà, il donne ses instructions pour le voyage.
- Téléfant arrive à 6h50 car sur le chemin il a rencontré un ami: ils ont discuté ensemble pendant 20 minutes.
- Téléfant arrive à 6h. Il avait peur de ne pas trouver l'endroit où le car l'attendrait.
- Téléfant est devant le car à 6h15 mais le chauffeur n'est pas encore là.

Valider la réponse choisie

Terminé

démarrer 10:13

Réponses aux 4 questions

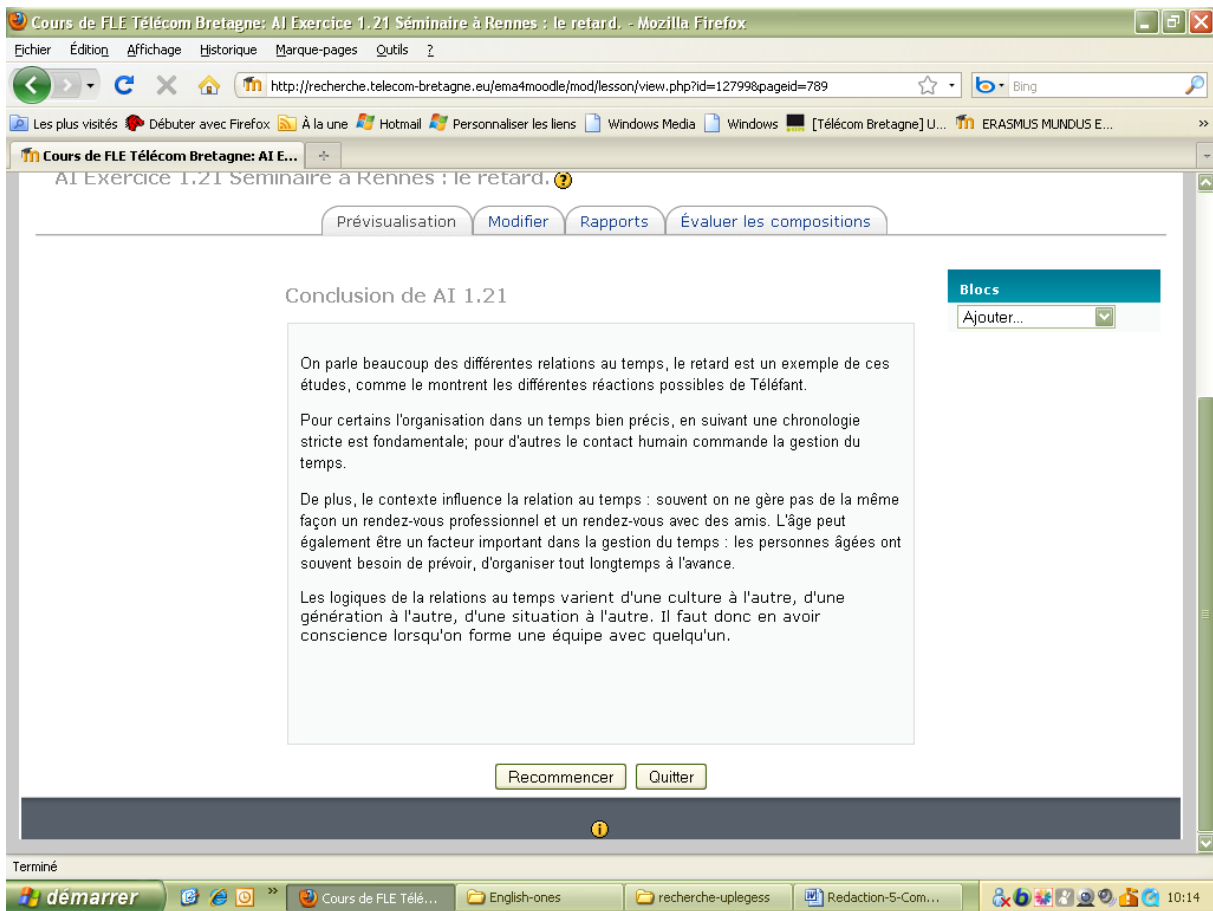
R1/ Le chauffeur est responsable du voyage: le temps est précieux, le retard est inadmissible. Il fera une chose après l'autre et sera prêt à démarrer à 6h30.

R2/Cette attitude montre que pour ce Téléfant les relations humaines sont très importantes; le temps est au service des relations humaines et non l'inverse.

R3/ Ici, Téléfant est quelqu'un qui veut être à l'heure et qui dans sa gestion du temps inclut toujours la possibilité de rencontrer des obstacles. Cette gestion calme sa peur de l'inconnu.

R4/Le chauffeur arrivera à 6h30 car dans son esprit : " avant l'heure, c'est pas l'heure, après l'heure, c'est plus l'heure"

Conclusion de l'exercice



The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle course page. The title bar reads 'Cours de FLE Télécom Bretagne: AI Exercice 1.21 Séminaire à Rennes : le retard. - Mozilla Firefox'. The address bar shows the URL 'http://recherche.telecom-bretagne.eu/ema4moodle/mod/lesson/view.php?id=127998&pageid=789'. The page content includes a navigation menu with 'Prévisualisation', 'Modifier', 'Rapports', and 'Évaluer les compositions'. The main heading is 'Conclusion de AI 1.21'. Below it, there is a text box containing the following text:

On parle beaucoup des différentes relations au temps, le retard est un exemple de ces études, comme le montrent les différentes réactions possibles de Téléfant.

Pour certains l'organisation dans un temps bien précis, en suivant une chronologie stricte est fondamentale; pour d'autres le contact humain commande la gestion du temps.

De plus, le contexte influence la relation au temps : souvent on ne gère pas de la même façon un rendez-vous professionnel et un rendez-vous avec des amis. L'âge peut également être un facteur important dans la gestion du temps : les personnes âgées ont souvent besoin de prévoir, d'organiser tout longtemps à l'avance.

Les logiques de la relations au temps varient d'une culture à l'autre, d'une génération à l'autre, d'une situation à l'autre. Il faut donc en avoir conscience lorsqu'on forme une équipe avec quelqu'un.

At the bottom of the text box, there are two buttons: 'Recommencer' and 'Quitter'. To the right of the text box, there is a 'Blocs' section with a dropdown menu showing 'Ajouter...'. The browser's taskbar at the bottom shows the 'démarrer' button and several open applications, including 'Cours de FLE Télé...', 'English-ones', 'recherche-uplegess', and 'Redaction-5-Com...'. The system clock shows '10:14'.

2. Approche conceptuelle de la compétence interculturelle : entre pragmatisme et éthique

Comme dans toute pratique pédagogique, un aller-retour s'effectue entre théories, points de vue et réalisation d'activités. Des discussions entre Thomas Semmler, chef du projet EMA4-Moodle, et moi se poursuivent encore pour réajuster nos activités afin d'éviter tout enfermement dans un catalogue de « bonnes pratiques » pour agir avec des Français. C'est pourquoi, il a été nécessaire de réfléchir précisément sur nos objectifs pédagogiques, en répondant à la question suivante : « que voulons-nous que nos étudiants sachent, sachent faire après avoir effectué nos exercices sur l'interculturel ? ». Cette interrogation s'inscrit dans le développement d'une compétence interculturelle dans la mesure où la finalité dépasse un savoir pur pour atteindre un savoir-agir, première dimension de toute compétence, comme le souligne la définition de Sandra Bélier : « ...la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ». La notion de compétence s'inscrit, en effet, dans une dimension pragmatique, dans un contexte, qu'il s'agisse de la vie professionnelle ou étudiante. Cette définition a le mérite d'avouer que parfois on se situe au niveau d'un « satisfaisant » et non d'un « parfait ». Ce sont les différentes étapes de nos réflexions et mises en place des activités sur l'interculturel que je présenterai maintenant.

Le premier objectif apparaît dans le descriptif du projet EMA4-Moodle :

2.1 Faciliter les interactions

Les cours d'EMA4-Moodle se situent sur un plan pratique et visent à faciliter l'adaptation des étudiants étrangers dès leur venue sur le campus de Télécom Bretagne. Une étude effectuée en 2009 a montré qu'après la gêne linguistique, ce sont les différences de réactions face au bruit, par exemple, qui handicapent les interactions interculturelles. L'adjectif « interculturelles » est pris ici dans son sens banalisé, par opposition à « intraculturel » : « *l'interculturalité se charge d'étudier les relations entre individus de culture différente, alors que l'intraculturalité se focalise sur les rapports entre individus de même culture* » (A. Wagener, p.30). On retrouve une même insistance sur les différences dans les ouvrages –déjà cités– destinés aux formations à l'interculturel. Une étude des récurrences sémantiques fait ainsi apparaître une forte dominance du champ lexical de la surprise, des incidents, liés aux différences : « to clarify the differences, (...) define the different values » (Activité 1, D. Stringer, opus cité), « culture shock, conflict resolution... » (pxiii, p2..., Intercultural Sourcebook : Cross-cultural Training Method, opus cite).

Si ces chocs, ces surprises sont bien réels, se focaliser sur ces différences définies par une appartenance à un groupe culturel peut présenter le danger de s'attarder uniquement sur une anecdote qualifiée de culturelle et dès lors de ne plus privilégier une démarche interculturelle mais une approche culturaliste. Or, comme le rappelle Martine Abdallah-Preteuille : « *Le concept de culture ne permet pas de penser la diversité culturelle car, dans un espace mondialisé et ouvert, la culture ne peut plus être appréhendée à partir de constructions a priori, de modèles totalisants, essentialisants et homogénéisants.* » (M. Abdallah-Preteuille, De l'Interculturel à un humanisme du divers (p.18). Les premières activités sur l'interculturel que nous avons mises en place aboutissaient ainsi à une conclusion descriptive :

« Les repas officiels en France sont assez formels et suivent des règles. Il y a un ordre pour les plats, on choisit ses boissons en fonction de ce que l'on mange. Le foie gras, par exemple, est un aliment de luxe, qui doit être traité avec respect. Le coca est une boisson pour se détendre, qui se boit l'après-midi au café. De plus, c'est une boisson américaine, et à ce titre elle bénéficie de toutes les attitudes ambiguës que les Français peuvent avoir avec les Etats-Unis. » (Activité 3.21, EMA4-Moodle, feed back 3.21-1).

Cette typologie de discours ne nous a cependant pas satisfaits car plutôt que de faciliter une rencontre interactive, elle peut augmenter le risque d'aboutir à ce que Marie-José Barbot et Fred Dervin définissent, à juste titre, comme une « *pseudo-rencontre, due au fait que les deux individus se réduisent eux-mêmes ou réduisent l'autre à un ou plusieurs traits culturels.* ».

C'est pourquoi, il convient ici d'affiner nos objectifs : faciliter les interactions ne peut simplement signifier exposer une manière d'agir propre à une groupe spécifique, plus généralement désigné par une étiquette de nationalité.

2.2 Eviter les représentations totalisantes

Afin d'éviter les représentations, d'autant plus facilement totalisantes à travers les discours figés par le cours en ligne, où le texte, les questions et les conclusions sont fixés sur le template, nous avons décidé de n'inscrire aucune action ni réaction dans un groupe national. Si l'on regarde l'activité 1.21, ni le chauffeur, ni Téléfant ne sont présentés comme

appartenant à un groupe spécifique, bien au contraire la notion d'intraculturalité est introduite à travers la référence aux groupes intergénérationnels. Seules les actions des personnages sont révélées comme « *autant de formes discursives pour s'exprimer et communiquer* » (M. Abdallah-Preteceille, *ibid*). Ce sont les formes de communication dans leur diversité, qui sont à souligner, nous semble-t-il, dans toute activité sur l'interculturel. Cette diversité ne signifie pas une hiérarchie, c'est pourquoi aucune réponse n'est considérée comme juste ou fausse.

Il ressort de ces analyses que la compétence interculturelle ne peut mobiliser uniquement des connaissances figées mais qu'elle s'inscrit dans une relation. La définition de Philippe Blanchet répond ainsi davantage à notre approche interculturelle :

« ...compétence interculturelle de la relation ; une compétence à anticiper, à analyser, comprendre, réguler, exploiter consciemment autant que possible, les effets de l'altérité dans les interactions sociales » (P. Blanchet et D. Coste, p11)

En situant la compétence interculturelle dans une relation, cette définition met bien en avant l'importance de « l'inter » sur le « culturel », dimension qui tend à disparaître si l'on émet un discours ontologique, tel que celui cité plus haut (« Les Français... »). Le concept de culture est, en effet, très interrogé actuellement. Même si cela ne relève pas de notre sujet, il convient de rappeler qu'un individu ne peut être considéré comme le tout de sa culture, ce que pourrait laisser croire un discours descriptif sur telle ou telle nationalité. Il s'agit toutefois d'aider les étudiants par cette capacité à comprendre, à dépasser et accepter les différents possibles dans une interaction. Pour mieux comprendre les diversités communicatives, l'accent sera mis sur les valeurs et les logiques contextuelles. Il est important que les actes comme les codes soient perçus dans leur relativité et dans leur lien avec un objectif relationnel, professionnel, propre à toute interaction humaine.

De plus, en se situant au niveau de l'altérité plutôt que de l'Autre, on évite, dans un souci éthique, d'enfermer l'interlocuteur dans une monoculture, dans un moule totalisant. Le concept d'altérité fait en effet référence à la pluralité de chacun d'entre nous, au Divers, ainsi décrit par Edouard Glissant : «... *des différences qui se rencontrent, s'ajustent, s'opposent, s'accordent et produisent de l'imprévisible* » (E. Glissant, p. 98).

La décentration, comme acceptation des interprétations multiples, est un moyen important d'aller vers la compétence interculturelle telle que la définissent Philippe Blanchet et Daniel Coste. Par décentration, nous entendons la capacité à multiplier les points de vue, à les relativiser et à varier les points de vue de référence. En offrant plusieurs interprétations à partir d'un même fait, d'une même action, nos activités sur l'interculturel visent à provoquer cet effet de décentration. Une deuxième typologie d'exercices pourrait être introduite dans laquelle l'étudiant aura à confronter sa suite d'une histoire, d'une vidéo à celle imaginée par l'auteur. Une interprétation des deux suites serait demandée. Les logiques et valeurs constituant les feed back de chaque réponse doivent habituer l'étudiant à « analyser » pour mieux anticiper et comprendre ce qui se passera lors des multiples interactions inévitables au cours de sa formation en France.

3. Conclusion

Cette réflexion sur la compétence interculturelle et son acquisition à travers l'auto-apprentissage visait à expliciter notre démarche, où les priorités pédagogiques sont à construire en tenant compte des contraintes techniques. Comme on a pu le voir, les confrontations qui sont au cœur des pédagogies interculturelles ont dû être remplacées par un jeu sur les possibles. Un retour aux définitions conceptuelles a été d'autant plus nécessaire que le recours aux représentations essentialisantes apparaît souvent comme une solution plus facile à réaliser, ainsi que le montrent de nombreux sites étiquetés «interculturel», qui pourraient être l'objet d'une autre étude. Il est par ailleurs certain que nous aurons à interroger d'autres aspects conceptuels et pratiques autour de la notion d'interculturalité en poursuivant le développement de ces activités. Une autre question reste en suspens : comment évaluerons-nous que l'étudiant a acquis une compétence interculturelle au fur et à mesure des unités puisque l'on ne peut s'appuyer sur une accumulation de bonnes ou mauvaises réponses? L'étudiant pourra-t-il seul juger si de l'imprévisible s'est produit en lui, si « ...cette rencontre de l'Autre comme Autre qui s'appuie sur une exigence de la liberté d'autrui et sur le respect de sa complexité, de sa non-transparence, de ses contradictions. » (M. Abdallah-Preteille, *Education interculturelle*, p.67) a eu lieu ?

Bibliographie :

Abdallah-Preteille Martine, *Education interculturelle*, QSJ, Paris, 1996

Abdallah-Preteille Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, 1996

Abdallah-Preteille Martine, « De l'Interculturel à un humanisme du divers », in *Education permanente n° 186, Rencontres interculturelles et formation*, Paris, ed du CNAM, février 2011

Bélier Sandra, *Traité des sciences et techniques de la formation*, ed Dunod, Paris, 1999

Blanchet Philippe et **Coste** Daniel, « Sur quelques parcours de la notion « d'interculturalité », Analyse et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle », in *Critiques sur la notion d'interculturalité*, ed. L'Harmattan, Paris, 2010

Debon Claude, « la formation interculturelle mise au travail de la reconnaissance », in *Education permanente n° 186, Rencontres interculturelles et formation*, Paris, ed du CNAM, février 2011

Dervin Fred, « Editorial L'interculturel en formation, un concept à renouveler » in *Education permanente n° 186, Rencontres interculturelles et formation*, Paris, ed du CNAM, février 2011

Fowler Sandra, *Intercultural Sourcebook : cross-cultural Training Methods*, Volumes 1 and 2, Intercultural Press Inc, USA, 1995

Glissant Edouard, *Introduction à une Poétique du Divers*, éd. Gallimard, Paris 1996

Gohard-Radenkovic Aline, *Interrogations sur la conception de l'interculturel dans le portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe*, Université de Fribourg, 2010

Gourvès-Hayward et **Morace** Christophe, "Intercultural Competences through Mediated Learning", in *Teaching Strategies*, Nova Science Publishers inc, 2011

Mirosowski Bettina, *Savoir vivre avec les Allemands*, petit guide interculturel, ed L'Harmattan, Paris, 2003

Porcher Louis, *Manières de classe*, ed Didier, Paris, 1987

Rittau Andreas, *Interaction Allemagne-France, les habitudes culturelles d'aujourd'hui en questions*, ed L'Harmattan, Paris, 2003

Stringer Donna et **Cassidy** Patricia, *52 Activities for exploring Values Differences*, Intercultural Press Inc, USA, 2003

Wagener Albin, « Entre Interculturalité et Intraculturalité, Pour une redéfinition du concept de culture », in *Regards critiques sur la notion d'interculturalité*, Ed L'Harmattan, Paris, 2010

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES EN TANDEM A L'ECOLE DES PONTS PARISTECH

Un dispositif pédagogique au service des synergies interculturelles

Jörg Eschenauer, président du département de la formation linguistique

ECOLE DES PONTS PARISTECH

*« C'est la diversité culturelle qui refonde l'universalisme.
Elle ne le menace pas. Elle l'enrichit. »
D. Wolton (2005), page 203*

Introduction : L'omniprésence de l'interculturel et l'enseignement des langues

La mobilité des étudiants et l'ouverture des marchés du travail ont entraîné une augmentation considérable de rencontres, d'échanges et de travail collectif entre personnes et groupes d'origines et de cultures différentes. Les évolutions rapides de nos sociétés laissent apparaître des affirmations identitaires anciennes ou nouvelles de toute sorte, entre nations parfois, mais aussi entre générations, ethnies, sexes, métiers, milieux sociaux et professionnels etc. Les mentalités individuelles et collectives évoluent en permanence et créent ainsi à travers leurs multiples contacts une interrogation omniprésente, celle de l'interculturel. Les langues jouent un rôle crucial dans ces innombrables co-constructions des échanges et de la communication. Gabriel Tarde a déjà à la fin du 19^e siècle identifié trois vecteurs élémentaires (re-)structurants de la société que sont selon lui l'imitation, l'invention et l'opposition (Tarde, G. 1890, 1895, 1897). Cet auteur propose à la fin du 19^e siècle un paradigme pour l'analyse de la société du 21^e siècle car il est « selon Bruno Latour un précurseur de la théorie de l'acteur-réseau » pour laquelle l'individu est « un maillon d'une chaîne sociale ininterrompue » (Wikipedia 2011 et Latour, B. 2009). L'enseignement des langues, lieu de rencontres et d'interactions entre des acteurs de langues maternelles, cultures et origines différentes, se situe précisément au carrefour de cette réflexion sur le rôle de l'« acteur-réseau » dans notre société de plus en plus complexe dans laquelle le phénomène de la diversité culturelle est devenu incontournable (Demorgon 2004 ; d'Iribarne, P. 2008 ; Martin, D. et al. 2003 ; Jullien, F. 2008). Toute démarche pédagogique dans le domaine des langues et des cultures se doit alors de tenter de donner des réponses à ce défi de l'interculturel (Zarate, G. et al. 2008 ; Le Français dans le monde 1/2011).

Il s'agit dans cet article de rendre compte d'une expérience particulière dans l'apprentissage d'une langue, approche pédagogique innovatrice qui s'est développée depuis une vingtaine d'années dans les milieux universitaires : le travail en tandem.

Ce bilan n'a pas pour ambition d'embrasser une vue panoramique de ce qui se fait dans l'enseignement des Grandes Ecoles dans le domaine des tandems. Il traitera, essentiellement, du cas de l'Ecole des Ponts ParisTech où ce dispositif pédagogique a été mis en place en 2006, pratique qui, depuis, concerne 30 étudiants environ par an.

Le dispositif sera, d'abord, placé dans son contexte institutionnel et sociétal. Il sera, ensuite, décrit dans le détail à travers une présentation des pratiques pédagogiques qui le caractérisent. Enfin, un premier bilan sera tiré quant à l'enjeu de l'évaluation de l'acquisition des compétences linguistiques et, surtout, interculturelles liée à un tel apprentissage d'une langue en tandem.

1. Cadre institutionnel en mouvement et nouveau contexte sociétal

L'École des Ponts et Chaussées, fondée en 1747, est la plus ancienne des Ecoles en ingénierie civile dans le monde. Elle reflète de par son histoire de 264 ans l'évolution des Grandes Ecoles à la française. Ces écoles dont une des fonctions principales est la formation et le renouvellement de l'élite ont dû faire face aux différents bouleversements de l'histoire nationale et, depuis une trentaine d'années, à l'accélération vertigineuse de l'internationalisation de l'enseignement supérieur partout dans le monde. Aujourd'hui, les Grandes Ecoles se trouvent devant le défi d'une nouvelle vague de mondialisation, d'une « 3^e mondialisation » – selon la formule de D. Wolton (2005, page 220) – qui crée des relations internationales caractérisées par le « triangle infernal : identité, culture, communication ». Le maintien du statu quo n'étant jamais une solution sérieusement envisageable dans une telle dynamique de changements, il faut trouver des réponses proactives aux interrogations identitaires à savoir : Comment combiner un modèle national de reproduction de l'élite qui a fonctionné pendant deux siècles avec une structure internationale hyperconcurrentielle marquée par une mobilité internationale grandissante des étudiants ? (Conférence des Grandes Ecoles 2009) Comment faire cohabiter l'adaptation à la nouvelle réalité mondiale et le maintien des particularités séculaires nationales ?

La réponse de l'École à ce type de défis a été dès les années 80 une internationalisation très volontariste de ses formations. Cela passe notamment par la multiplication des partenariats avec des universités étrangères et par l'augmentation du nombre de filières à double diplôme (Cammarota, M.A., Skrzypek, T. 2010). Ainsi est né au cours de ces dernières décennies un campus international où vit et travaille une grande diversité d'étudiants venant de cultures et de pays différents. Ces élèves étrangers représentent environ 35% des étudiants de L'École. Il fallait donc exploiter cette diversité comme une richesse car elle nous apporte des façons autres de travailler, d'interpréter, bref de voir le monde. Et cela contribue à enrichir tous les acteurs du campus aussi bien sur le plan humain que professionnel ou scolaire.

Ces transformations profondes sont d'autant plus complexes que d'autres caractéristiques importantes de ce nouveau contexte nécessitent des adaptations dans les stratégies de formation et dans les pratiques pédagogiques. L'impact qu'ont par exemple les nouvelles technologies de l'information et de la communication sur la mentalité et le comportement des jeunes générations ainsi que l'hégémonie croissante de l'individualisme comme système de valeurs, sont aujourd'hui des paramètres non négligeables pour tous les concepteurs de parcours de formation. Qu'ils soient critiqués radicalement par les uns (Lasch 1979/2006) ou interprétés positivement par les autres (de Singly, F. 2003), force est de constater que ces comportements fondés sur des logiques individualistes sont à prendre en compte au moins en tant que tension permanente entre la « valorisation de l'individu, d'un côté, et la valorisation du grand nombre, de l'autre côté ». Tout se joue aujourd'hui sur la scène d'une « société individualiste de masse » (Wolton, D. 2005, page 220).

Une formation humaine adaptée à ces enjeux reste encore à développer pour apporter des réponses adéquates et réalistes à la question : Comment faut-il préparer, au mieux, les futurs ingénieurs aux tâches de plus en plus complexes du management des hommes et des projets? (Lemaître 2003 ; Pierre 2003 ; Mutabazi et Pierre 2008)

Le défi du développement durable représente un autre enjeu incontournable de notre société. Les risques écologiques liés à la technique moderne étant ce qu'ils sont à l'ère « post-Fukushima », une raison purement instrumentale n'est définitivement plus à l'ordre du jour (UPLEGESS 2010). Elle est à remplacer par une approche caractérisée par un nouvel

impératif catégorique formulé par Hans Jonas : « Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre. » (Jonas, H. 1984, page 36) L'auteur du « Principe Responsabilité » tire les conséquences de ce nouvel impératif en postulant que l'*Homo sapiens* doit (re)mettre l'*Homo faber* à sa juste place en lui refusant le privilège de s'imposer définitivement comme seule figure légitime de l'action humaine (Jonas, H. 1984, page 31). Il n'est aujourd'hui plus nécessaire de souligner que le développement durable ne concerne pas seulement les effets des technologies modernes mais aussi la préservation de la diversité culturelle et linguistique sans lesquelles l'humanité risque de se priver de ses ressources de créativité (UNESCO 2001).

Ainsi une école comme l'École des Ponts, haut lieu de la formation de l'*Homo faber* par excellence, peut être considérée aujourd'hui comme un laboratoire pour la formation de nouvelles identités des futurs responsables de haut niveau. Les exigences éthiques et techniques doivent être adaptées à ces deux grands défis du 21^e siècle que sont la mondialisation et le développement durable.

Les ingrédients de ces nouvelles formations sont les suivants :

- une mobilité mettant en branle la concurrence entre différentes cultures universitaires et pratiques pédagogiques ;
- un campus multiculturel ;
- une stimulation des dynamiques interculturelles ;
- une prise en compte éclairée de l'éthique et du principe de la responsabilité basé sur le souci du long terme ;
- une individualisation croissante des parcours pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève qui, de ce fait, sera amené à être auteur et acteur de son apprentissage, et
- une prise en compte de plus en plus marquée des objectifs professionnalisants de la formation.

2. Description du dispositif des tandems

L'enseignement des langues dans nos écoles a réagi très vite à ce type d'enjeux en développant de nouvelles façons d'apprendre les langues. C'est ainsi que l'internationalisation des campus universitaires a favorisé la mise en place de dispositifs pédagogiques innovateurs dont la pratique des tandems qui consiste pour un élève à apprendre une langue en face à face avec un autre étudiant locuteur natif de la langue cible. Ainsi, les deux partenaires collaborent de sorte que chacun se perfectionne dans la langue de l'autre. Le principe de base étant très simple, le travail en tandem peut être réalisé dans des formes assez diverses, plus ou moins structurées, touchant des publics variés et concernant plus ou moins de langues (Helmling 2003).

En effet, les « binômes » se forment en fonction des demandes et du niveau des élèves mais aussi suivant la « disponibilité », dans une langue cible, d'un partenaire qui souhaiterait également se perfectionner dans une autre langue. C'est ainsi, par exemple, qu'une demande en anglais peut ne pas être satisfaite le nombre d'anglophones natifs inscrits pour un tandem n'étant pas suffisant.

La définition de Brammerts (Helmling, B. 2003, page 19) résume les aspects essentiels du travail en tandem :

« Dans l'apprentissage des langues en tandem, deux locuteurs de langue maternelles différentes communiquent pour mener ensemble et mutuellement leur apprentissage. Ce faisant, tous deux cherchent à perfectionner leur compétence de communication dans la langue maternelle de leur partenaire, à approfondir leurs connaissances sur la personnalité et la culture de leur partenaire, à profiter des connaissances et des expériences de celui-ci, par exemple dans les domaines de la vie professionnelle, de la formation ou des loisirs. »

Les principales caractéristiques sont l'autonomie des apprenants (ce qui exclut évidemment toute obligation de choisir un tel module), la réflexivité par rapport à l'expérience vécue, la réciprocité de l'échange entre les deux partenaires et la réalisation, en partenariat toujours, d'un projet commun. Pour que l'apprentissage soit efficace et rentable, un tuteur accompagne chaque binôme. Son rôle consiste à encadrer le travail des étudiants, à leur prodiguer (surtout dans la première phase de « décollage ») des conseils sur la méthodologie à adopter, à leur suggérer des activités et/ou des supports auxquels ils n'auraient pas pensé, à veiller au respect des règles de travail etc. De par son expertise, il reste à l'écoute des élèves qui pourraient le solliciter pour toute question qui leur semblerait « insurmontable ». Ainsi, il peut, par exemple, les amener à mieux réfléchir sur leur apprentissage et à mieux appréhender les éventuelles difficultés qui peuvent être rencontrées. Cependant, il est de toute première importance que le tuteur ne se transforme jamais en enseignant qui prendrait la place d'un étudiant qui serait en panne de réponse à une question posée par son partenaire.

Comment s'organise la mise en place des tandems ?

- Place du tandem dans l'offre de cours et possibilité de validation

Sur la totalité des cours de langue obligatoires, les étudiants ont la possibilité de choisir le travail en tandem. Ils ne peuvent le faire qu'une seule fois pendant leur cursus. Le tandem, à l'instar de tout autre module, est validé 3 ECTS et doit se dérouler en S4 (2^e semestre de la 2^e année). Ce placement dans la scolarité est voulu : il permet aux étudiants étrangers, qui arrivent dans leur quasi-totalité en 2^e année, de trouver un partenaire français ou un autre étranger (et vice versa) pour former des tandems. En 3^{ème} année, les élèves partent en stage long et, par conséquent, ne sont pas disponibles, sauf cas rare, pour un tel travail.

Il s'agit pour un élève d'un projet qui nécessite réflexion et un choix raisonné du partenaire et de la langue cible. En effet, tout binôme doit s'entretenir avec le responsable du module et lui remettre un projet explicitant les besoins de chaque élève ainsi que les aptitudes que celui-ci voudrait perfectionner, les thèmes à approfondir...

La très grande majorité des tandems (une quinzaine par an) concerne donc logiquement le français et une parmi les autres langues représentées par les étudiants étrangers à l'Ecole (espagnol, chinois, japonais, allemand, italien, anglais, portugais/brésilien et arabe). Vu le nombre élevé d'étudiants espagnols qui suivent une formation de double diplôme à l'école, les tandems franco-espagnols sont majoritaires. Néanmoins, des tandems entre étudiants étrangers (espagnol-brésilien ou espagnol-anglais, par exemple) se forment chaque année.

- Règles du jeu et déroulement des séances

Chaque tandem organise ses séances de façon autonome en respectant les règles établies qui sont les suivantes :

Pendant le semestre, le tandem se déroule en 19 séances de travail de deux heures chacune. Chaque séance est divisée en deux séquences d'une heure (une heure par langue). Cela va sans dire, les élèves sont libres de travailler davantage, s'ils le souhaitent.

La première séance consiste en une réunion d'information pour tous les tandems. Lors de cette réunion sont expliqués les aspects pratiques les plus importants par rapport à l'organisation des séances. C'est aussi l'occasion de leur énoncer et leur remettre un document explicitant les critères de validation du travail. Des échanges peuvent alors s'ensuivre autour des questions que les étudiants peuvent se poser quant à la réalisation de leur projet initial, projet dans lequel chacun décrira ses motivations et ses objectifs d'apprentissage. Cette présentation détaillée des deux projets sera validée par le responsable du module et, par la suite, soumise au tuteur pour éventuels réaménagement et précisions.

Les premières séances ont lieu en présence du tuteur qui observe le travail en train de s'opérer devant lui, ce qui lui permet, ensuite, d'émettre des observations et de donner des conseils sur les points à maintenir et d'autres à améliorer. Ces conseils méthodologiques aident les élèves à optimiser leur travail et à mieux organiser leurs séances. Un des exemples récurrent sur lequel on insiste a trait au manque d'activités de restitutions des acquis. En aucun cas, les élèves ne sont laissés livrés à eux-mêmes car le tuteur est tenu informé de l'état d'avancement de leur travail. Cela permet, d'un côté, à l'élève de revisiter le travail qu'il vient d'accomplir et donc d'apprécier sa valeur et d'en envisager la suite. De l'autre côté, cela aide le tuteur à se faire une idée précise de l'avancement du travail, à évaluer la cohérence et le sérieux de ce qui se fait, à déceler d'éventuels dysfonctionnements et, par conséquent, à intervenir en temps opportun pour relancer la dynamique d'un apprentissage efficace. Le cas échéant, il choisit une autre séance au milieu du semestre pour observer le travail effectué et les progrès accomplis. Cela dit, il se tient toujours à la disposition des apprenants pour donner son avis sur les pistes d'améliorations possibles en cas de blocage, d'impression d'essoufflement ou de manque d'inspiration.

Lors de chaque séance, les deux partenaires doivent, d'une part, tenir un journal de bord détaillé sur ce qui a été effectué et, d'autre part, conserver tous les supports utilisés ainsi que les travaux personnels effectués et ce, quels que soient leur état ou qualité.

Tout ce matériel devra être remis au tuteur avant la soutenance pour qu'il le mette, à son tour, à la disposition des membres du jury. Ainsi, le travail accompli est minutieusement étudié avant chaque soutenance. La qualité de la présentation de ces documents de travail et leur clarté (cahiers de bord, exercices, supports de travail etc.) jouera un rôle important dans la validation du module.

- La soutenance devant un jury

Vers la fin du semestre, le tuteur conseille les étudiants dans la phase de préparation à la soutenance devant un jury, soutenance qui a lieu à la 19^e et dernière séance. Lors de cette séance devant le jury, les étudiants présenteront le travail effectué.

La séance dure environ 60 minutes et se divise en trois parties distinctes :

- a) présentation du travail par chaque élève (2 x 15 à 20 minutes),
- b) échanges avec le jury (10 à 20 minutes) et
- c) délibération du jury (5 à 10 minutes).

Le jury est composé de quatre personnes : le responsable du département qui préside la séance, le tuteur et un enseignant pour chaque langue apprise.

Les critères de notation (/20) portent sur les trois aspects suivants :

- a) la qualité de la documentation utilisée et les traces du travail accompli pendant les séances (50%, noté sur 10),
- b) la mise en évidence de la progression (30%, noté sur 6) et
- c) la réflexion sur l'apport de la méthodologie adoptée (20%, noté sur 4).

Le jury apprécie, d'abord, la qualité de la documentation du travail qui englobe le projet initial, le travail effectué, les supports écrits, audio et/ou vidéo utilisés (articles, extraits de livres, variété des exercices, les listes de vocabulaire, le cahier de bord, etc.). Il évalue, ensuite, la progression mise en évidence par une auto-évaluation des compétences par chaque élève ainsi que les témoignages du tuteur et du partenaire (locuteur natif) de l'étudiant en question. Il est, d'ailleurs, fortement conseillé d'utiliser pour cette auto-évaluation le document du portfolio européen des langues fourni à chaque tandem au début du semestre. Cette progression est, par ailleurs, mise en relief lors de la présentation, dans la langue cible, devant le jury. La soutenance est, enfin, notée selon la qualité du contenu et de la forme (respect du temps imparti, contact et échanges avec le jury, etc.).

- Outils de travail

Il est important de souligner l'existence de certains outils de travail mis à la disposition des apprenants. En plus des sites sur internet qui proposent de l'aide aux étudiants travaillant en tandem, nos apprenants reçoivent au début du semestre les trois fichiers numériques suivant :

- a) une grille d'auto-évaluation des compétences en langues,
- b) un journal de bord et
- c) un bilan d'expériences qui permet de retracer les événements et les réflexions en cours de route dans les trois dimensions : linguistique, méthodologique et interculturelle.

Néanmoins, le tuteur peut leur suggérer des manuels, des types de supports et autres activités de restitution des acquis dont ils auraient besoin.

- Objectifs primordiaux

Le travail en tandem permet de poursuivre plusieurs objectifs de formation liés à la complexité du contexte décrit au début de cet article. Le face à face intensif crée un lien et une dynamique interpersonnels forts et favorise les conditions préalables d'émergence et de développement des compétences interculturelles. Ainsi peut-on dépasser rapidement le stade d'une simple cohabitation multiculturelle entre personnes qui se fréquentent sans se connaître. Une connaissance plus approfondie et authentique de l'autre et donc un renforcement de la capacité d'empathie par rapport à l'autre font partie intégrante du but du jeu. Ce dispositif a un autre avantage non négligeable : le déblocage de certains apprentissages linguistiques grâce à la confiance qui s'instaure progressivement entre les deux partenaires mais aussi grâce à l'absence de regards extérieurs (celui des autres élèves, de l'enseignant-évaluateur... qui peuvent être déstabilisants). A cet effet, le tandem propose un cadre moins anxiogène que d'autres formes habituelles d'enseignement. S.S. Brewer a raison de souligner cet aspect de l'anxiété spécifiquement liée au fait de s'exposer à l'apprentissage d'une langue qui

représente toujours un autre espace symbolique mettant en jeu la personne dans sa globalité, donc aussi son inconscient (Brewer, S.S. in Aden, J. et al. 2010, pages 75-88).

Un autre apport important du tandem concerne la durée de la pratique effective dans la langue cible. En effet, parce que contraint de partager le temps de la séance avec les autres élèves composant la classe, l'élève ne prend la parole, en général dans ce cadre, que pendant quelques minutes (hors exposé), en tandem, au contraire, il n'a pas d'autre choix que de le faire durant au moins une heure dans des échanges qui lui imposent d'être clair pour être compris, en usant même d'un métalangage qui lui permet de transmettre son message et ses explications. En tandem, il est, effectivement, en même temps apprenant et « enseignant ».

Par ailleurs, le tandem valorise fortement l'autonomie de l'apprenant en l'insérant dans une logique de projet (Boutinet, J.-P. 1990, pages 251-294) qui peut préparer aussi bien aux exigences du monde professionnel que satisfaire le besoin des apprenants de s'affirmer comme individus capables d'opérer des choix (de la langue cible, du partenaire du tandem, des méthodes de travail, des supports utilisés et des thématiques traitées...) voire de modifier, en motivant leur décision et en concertation avec le tuteur, partiellement ou totalement leur projet initial. Ils sont maîtres de leur apprentissage et donc plus responsables dans la gestion de leurs temps, travail et relation. Ils peuvent ainsi être amenés à revoir le contenu, la méthode et les supports utilisés. Bref, ils se découvrent en faisant, ils apprennent sur eux-mêmes en apprenant.

3. Bilan intermédiaire de l'évaluation des compétences interculturelles

Le travail en tandem est proposé aux étudiants comme un module de langue qui donne droit, comme on l'a déjà mentionné, à la validation de 3 ECTS. Il faut donc veiller à évaluer d'une façon équitable l'effort fourni et la qualité du travail effectué. Afin de créer une base la plus objective possible pour une telle évaluation, différents outils ont été créés : nécessité de rédiger un projet initial résumant les objectifs principaux de chaque étudiant, présentation du travail (au moins en partie dans la langue apprise) devant un jury avec trois à quatre membres (président de jury, tuteur, enseignants pour les deux langues cibles), le journal de bord, un dossier par élève comportant l'ensemble des supports ainsi que les traces de travail (articles, listes de vocabulaire, rédactions, corrections phonétiques etc.), les bilans synthétiques pour les aspects linguistiques, méthodologique et interculturels (remplis par les apprenants en cours de route et utilisés pour la présentation devant le jury), et la grille d'auto-évaluation des compétences en langues du portfolio européen. Une note finale est attribuée à chaque étudiant par le jury qui prend en compte l'appréciation du tuteur et aussi, en ce qui concerne la progression en langue, celle du partenaire de l'apprenant en question. La performance pendant la soutenance (qui est en partie une situation de communication dans la langue cible) sur des questions non prévisibles est évidemment aussi prise en compte dans la notation.

L'auto-évaluation par les étudiants aussi bien de leur propre travail, de leur progression que du dispositif des tandems en tant que forme d'apprentissage a, pour une grande majorité, des résultats très positifs. Les trois extraits suivants des bilans d'expérience et des fiches d'évaluation sont représentatifs de l'ensemble des avis exprimés :

1) « C'est bien car le tandem est surtout axé sur l'oral permettant beaucoup de présentations orales. Les critères de notation non seulement sont clairs et précis, mais régulièrement rappelés. Le suivi par des rendez-vous avec le tuteur est une bonne chose. Le tandem est un incroyable moyen pour mieux connaître la culture de l'autre ! Merci beaucoup de proposer le travail en tandem aux élèves ! »

2) « *Le tandem est un formidable moyen d'étudier une langue tout en découvrant la culture propre du pays [du partenaire]. Cependant, la qualité du tandem dépend fortement des initiatives. Cela nécessite des ajustements en permanence de la méthodologie de travail. En outre, il s'agit d'un moyen d'apprentissage responsabilisant. Le rôle du tuteur a été donc important afin de réaliser les différentes possibilités qu'offre un tandem.* »

3) « *Pour résumer, ce module de tandem est une expérience extrêmement enrichissante, à la fois pour l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères et pour faire découvrir les subtilités de ma langue maternelle. Il me semble d'ailleurs important de partager un tandem avec quelqu'un qui est aussi motivé que soi et qui s'investit vraiment dans les leçons. Les nôtres se sont prolongées naturellement par la visite d'expositions et des repas-découverte de spécialités culinaires de chaque pays. La seule contrainte est d'arriver à trouver un créneau libre en commun, idéalement une demi-journée, pour pouvoir faire des séances hebdomadaires d'1h30 pour chaque langue.* »

Que l'évaluation faite par les apprenants eux-mêmes soit globalement si positive n'est pas étonnant car l'étudiant choisit volontairement ce mode de travail et l'organise ensuite avec beaucoup d'autonomie. Il s'engage et s'investit dans un processus de travail avec seulement un partenaire en face. La probabilité que la responsabilité soit exercée et assumée est en conséquence très grande. Le tandem a indéniablement plusieurs avantages. Il réduit la complexité de la dynamique interculturelle en se limitant à une coopération entre seulement deux personnes. Le principe « apprendre à apprendre » devient une réalité palpable : le rôle du sujet autonome est concrètement et explicitement valorisé et l'impact relationnel de l'autre est très fort grâce à sa présence en tant que partenaire direct. La motivation commune et l'engagement réciproque de mener à bien, ensemble, un projet d'apprentissage deviennent ainsi des garants de la réussite.

Par ailleurs, ce travail interactif et co-construit favorise la concentration maximale de l'apprenant, d'une part, sur son propre apprentissage et, de l'autre, sur les besoins de son partenaire qui, sans cesse, le sollicite. Beaucoup d'élèves rapportent avoir, également, beaucoup appris sur leurs propres langue et culture. En effet, tout ce qui allait de soi pour eux, tout ce qui leur paraissait banal ou « naturel » doit être pensé, préalablement vérifié, adapté au niveau de la compréhension de l'autre et reformulé pour qu'il soit saisi par l'autre. Bref, chacun se met à la place de l'autre ou au niveau de l'autre. Cela crée des liens forts.

Mais l'enjeu de l'évaluation des compétences ne se laisse pas réduire à une procédure d'auto-évaluation. L'apprenant est forcément impliqué dans l'évaluation de son apprentissage mais il peut sur- ou sous-estimer ses propres « exploits » et performances. L'effet réel d'un processus d'apprentissage sur la formation des compétences est plus ou moins mesurable selon le type de « compétences ». La progression linguistique dans les 4 aptitudes (expression et compréhension orales mais aussi écrites, et notamment dans des activités de discrimination phonétique et de prononciation ou portant sur la fluidité de l'expression, la richesse de vocabulaire, etc.) et la maturation de la compétence méthodologique (savoir transformer les consignes en pratiques de travail efficaces ; savoir modifier et varier des méthodes de travail ; savoir rendre compte des raisons ayant motivé ces modifications, etc.) sont indéniables et régulièrement constatés par les apprenants et les membres du jury. Cela est loin d'être aussi évident dans le domaine des compétences interculturelles. Je me limiterai donc à la question de l'évaluation de celles-ci.

Les compétences interculturelles étant des compétences complexes (composées de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être) la question de leur évaluation a suscité un débat au sein de la communauté scientifique. Peut-on évaluer des savoir-être sans tomber dans

le piège d'un jugement moral des personnes évaluées ? Est-il raisonnable de vouloir situer les compétences interculturelles sur une grille de niveaux comparable à la grille du CECRL concernant les niveaux des compétences linguistiques ? G. Zarate (2004) propose avec d'autres chercheurs de remplacer le principe de la grille par celui d'une carte « identitaire » attestant la reconnaissance d'un parcours d'expérience et de réalisation de projets dans le domaine des langues et des cultures.

La méthode d'évaluation choisie pour le travail en tandem représente une solution hybride. Elle maintient le principe d'une évaluation de différents types de savoirs qui n'utilise pas une grille de niveaux mais un bilan synthétique incluant aussi bien une auto-évaluation qu'une évaluation par le jury et le tuteur. Ce bilan indique les progrès réalisés et/ou des pistes d'amélioration constatées par rapport aux différentes sous-dimensions de la compétence interculturelle. Ces expériences liées au travail en tandem pourront ensuite figurer dans un portfolio reflétant une « cartographie identitaire » de l'étudiant.

La réflexivité étant elle-même un principe structurant du travail en tandem entre les deux partenaires, l'est d'autant plus en tant que pratique sociale d'échange entre les apprenants et les enseignants-tuteurs. Ce que M. Anquetil dit des séjours à l'étranger et de la « dimension européenne » est valable pour les tandems et toutes les autres formes de travail interculturel en langues :

« Il est nécessaire d'établir des objectifs définis, susceptibles de reconnaissance dans un cursus académique qui acquiert ainsi une véritable « dimension européenne ». Il ne s'agit pas de juxtaposer les séjours à l'étranger mais de créer méthodiquement des lieux tiers d'échange et de confrontation où se co-construisent et s'exercent les compétences interculturelles des sujets de la rencontre. » (Anquetil, M. 2006)

La multiplication de ces lieux et moments d'échange consacrés à la réflexion partagée sur la qualité d'un travail interculturel peut engendrer au niveau de l'institution une logique de spirale vertueuse de l'apprentissage du côté des étudiants impliqués (Eschenauer, J. et al. 2009, page 27). Chaque tandem est un contexte interculturel simplifié mais représentatif d'une réalité immédiate (car réduit à deux personnes seulement) dans lequel peuvent se déployer des synergies entre l'agir individuel, social, culturel et stratégique des deux partenaires. En effet, les élèves interagissant pendant les séances de travail n'ont accès à aucun recours pouvant provenir d'une tierce personne qui jouerait le rôle de modérateur ou de « médiateur ». Ils sont, de fait, contraints de gérer d'éventuels conflits, de rechercher les causes d'éventuelles mésententes et, finalement, d'envisager des solutions en trouvant des compromis et des terrains d'entente qui les feraient avancer vers un but partagé : comprendre l'autre et se comprendre soi-même, dans une situation déterminée, pour avancer ensemble dans une démarche de coopération. Ainsi le travail en tandem contribue-t-il au développement d'une compétence interculturelle comprise comme « capacité de l'individu de négocier et de réaliser des synergies efficaces entre différentes exigences et habitudes culturelles (de soi et de l'autre) » (Bertelsmann-Stiftung 2006).

Les quatre dimensions de la compétence interculturelle identifiées par D.K. Deardorff (Bertelsmann-Stiftung 2006) ont servi de base pour la création d'un nouvel outil d'identification de la trajectoire de développement de compétences que chaque tandem a réalisée entre le début et la fin de son travail. Nous avons pris la liberté d'adapter cette grille au contexte particulier de nos tandems pour qu'elle soit bien comprise par les étudiants. Il s'agit d'une évaluation des progrès et par là d'une reconnaissance d'un travail à deux réussi en passant par le fait d'acter des changements positifs significatifs. Le fait d'acter ces

changements ne vise pas un placement sur une échelle absolue ou « objective » (comme les niveaux A1 à C2 du CECRL) mais représente un bilan relatif par rapport au travail réalisé, aux difficultés surmontées, à la qualité des solutions inventées etc. Chaque tandem étant unique, avec une dynamique relationnelle et interculturelle singulière, les deux personnes impliquées sont obligées en quelque sorte de « s’inventer » sans pouvoir se reposer sur les expériences de quelqu’un d’autre. Dans la réalisation d’un tel projet à deux, rien n’est jamais gagné d’avance, tout reste toujours à construire à partir de la première rencontre et de la dynamique de coopération naissante (Aden, J. 2010 ; Barnett, R. 2007 ; Phipps, A. et al. 2004).

La fiche d’évaluation des progrès accomplis élaborée pour la prochaine promotion d’étudiants participant au projet de travail en tandem sera utilisée aussi bien par les étudiants eux-mêmes que par le tuteur (voir le tableau à la fin de cet article). Le degré du progrès perçu est à apprécier sur une échelle reflétant différents degrés de progression : « progression optimale », « bonne progression », « progression satisfaisante », « progression faible », « progression non perçue ». L’observation de la dernière colonne à droite (« amélioration souhaitable ») est réservée au constat d’une expérience posant problème à l’apprenant, à son partenaire ou au tuteur qui nécessite un échange approfondi entre l’étudiant et le jury sur les raisons de ce bilan. Dans un tel cas, il est souhaitable d’identifier des pistes d’amélioration, surtout dans le domaine des savoir-être. Ces échanges qui se passent en toute confidentialité peuvent aider l’étudiant en question à se fixer des objectifs prioritaires pour son développement personnel en vue de son insertion future dans le monde professionnel.

4. Conclusions, questions ouvertes et perspectives

Le dispositif pédagogique décrit ici n’est pas figé mais en évolution depuis sa création. Son fonctionnement global est évalué dans un souci d’amélioration continue. Le renforcement du développement progressif des compétences interculturelles reste une des priorités importantes, étant donné que le tandem est vécu par les étudiants et les enseignants comme un moyen très puissant d’apprentissage dans le domaine linguistique (progression surtout en expression orale) et méthodologique. Les questions de fond encore ouvertes sont les suivantes : Quels autres outils encore à inventer peuvent permettre de mieux mesurer, identifier et tracer les effets du travail interculturel ? Comment peut-on éviter que l’apprenant reproduise un discours « interculturellement correct » (Ogay 2000, page 236) au lieu de travailler sérieusement sur ses propres perceptions et postures afin d’améliorer sa « intercultural awareness » ? Comment réconcilier au mieux les principes de l’autonomie des apprenants et de l’efficacité de l’apprentissage interculturel ? Comment calibrer les trois domaines de l’apprentissage qui concernent les aspects linguistiques, méthodologiques et interculturels ? Ne faut-il pas, pour gagner en efficacité, combiner le travail du tandem proprement dit avec une formation théorique des apprenants par rapport à certains concepts de l’interculturel comme par exemple les notions de « cadre de référence », de « décentrage », de « noyau dur », d’« incident critique » etc. ? (Sauquet, M. 2007 et 2011 ; Camilleri, C. et al. 1989 ; Sabatier, C. et al. 2002) La méthode d’évaluation choisie et la fiche qui en résulte doivent aussi faire leur preuve. D’autres bilans sont donc à prévoir ...

Un objectif par contre est déjà atteint aujourd’hui : Le travail en tandem a donné à l’espace multiculturel de notre campus une dimension de qualité supplémentaire qui dépasse largement le simple « savoir-cohabiter ». En faisant émerger des compétences d’action plus complexes et plus rares que sont les « savoir-s’engager » et les « savoir-composer », les étudiants impliqués profitent toujours davantage de la diversité et des synergies existantes sur leur lieu d’études et de formation.

Doc. 1 : La fiche d' (auto-)évaluation incluant les quatre dimensions-clés de la compétence interculturelle

Nom :		Nom du tuteur :				
Nom du partenaire :						
Dimensions de la compétence interculturelle	Progression optimale	Bonne Progression	Progression satisfaisante	Progression faible	Progression non perçue	Amélioration souhaitable
1. Compétence d'action						
1.1 Transmettre et acquérir des connaissances (scolaires ou universitaires, linguistiques, de culture générale etc.)						
1.2 Savoir communiquer dans le sens de coopérer au sein du tandem, avec le tuteur, le jury)						
1.3 Savoir résoudre des conflits ou dissiper des malentendus						
1.4 Savoir participer à la création d'une 'interculture' propre au tandem						
2. Compétence de positionnement (attitudes et postures)						
2.1 Savoir apprécier la différence de l'autre par rapport à soi-même (apprécier la diversité)						
2.2 Savoir tolérer l'ambiguïté						
2.3 Savoir cultiver la curiosité et l'esprit de découverte						
3. Compétence de réflexion						
3.1 Etre capable d'identifier et de relativiser des éléments de son propre cadre de références et de celui de l'autre						
3.2 Etre capable de se mettre à la place de l'autre (empathie, décentrage)						
3.3 Etre capable d'innover, d'expérimenter... (méthodes, supports, thématiques de travail)						
3.4 Etre capable d'analyser, de synthétiser, de résumer ...						
4. Compétence d'interaction						
4.1 Savoir respecter les règles du jeu (travail en tandem, contexte organisationnel, culturel ...)						
4.2 Savoir atteindre les objectifs fixés						

Bibliographie :

- Aden, Joëlle (2010) :** Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales (publication trilingue), *Schibri-Verlag*
- Aden, Joëlle, Grimshaw, Trevor et Penz, Hermine (dir./eds.) (2010) :** Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité – Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance, *Peter Lang*
- Anquetil, Mathilde (2004) :** Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être ? dans : Les Cahiers du CIEP : Zarate, Geneviève et Godard-Radenkovic, Aline (coord.) : La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte, page 77-92, *Didier*
- Anquetil, Mathilde (2006) :** Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation, *Peter Lang Collection : Transversales – vol.17*
- Barnett, Ronald (2007) :** A will to learn – Being a Student in an Age of Uncertainty, *McGraw-Hill*
- 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
- Boutinet, Jean-Pierre (1990) :** Anthropologie du projet, *puf*
- Camilleri, Carmel et Cohen-Emerique (dir.) (1989) :** Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, *L'Harmattan*
- Cammarota, Marie-Ange et Skrzypek, Thibault :** Double Degree Agreements: the Ecole Nationale des Ponts et Chaussées Experience. IN : Manoliu, Iacint (edit.) (2010) : Inquiries into European higher Education in Civil Engineering, Ninth EUCEET Volume, *CONSPRESS*
- Conférence des Grandes Ecoles (2009) :** Les Grandes Ecoles sur la scène internationale, dossier suivi par Brigitte Porée
- D'Iribarne, Philippe (2008) :** Penser la diversité du monde, *Seuil*
- De Singly, François (2003) :** Les uns avec les autres – Quand l'individualisme crée du lien, *Hachette*
- Demorgon, Jacques (2004) :** Complexité des cultures et de l'interculturel – Contre les pensées uniques, *Anthropos*
- Eschenauer, Jörg, Gourvès-Hayward, Alison et Morace, Christophe (coord.) (2009) :** Dynamiques interculturelles des Grandes Ecoles. L'apport des nouveaux langages pour l'enseignement, *Ecole des Ponts ParisTech/UPLEGESS*
- Helmling, Brigitte (coord.) :** L'apprentissage autonome des langues en tandem, Collection CREDIF Essais, *Didier*
- Jonas, Hans (1979) :** Das Prinzip Verantwortung – Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, *Suhrkamp*
- Jullien, François (2008) :** De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures, *Fayard*
- Lasch, Christopher (1979/2006) :** La culture du narcissisme, *Champs-Flammarion*
- Latour, Bruno (2009) :** Eine andere Wissenschaft des Sozialen?, Préface à l'édition allemande de *Monadologie et sociologie* de Gabriel Tarde, *Suhrkamp* pages 7-16
- Le Français dans le monde – Recherches et applications, janvier 2011 :** Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures
- Martin, Dominique, Metzger, Jean-Luc et Pierre, Philippe (2003) :** Les métamorphoses du monde – Sociologie de la mondialisation, *Seuil*

- Mutabazi, Evalde et Pierre, Philippe (2008)** : Pour un management interculturel – De la diversité à la reconnaissance en entreprise, *L'Harmattan*
- Ogay, Tania (2000)** : De la compétence à la dynamique interculturelles, *Peter Lang*
- Phipps, Alison et Gonzalez, Mike (2004)** : Modern languages – Learning and Teaching in an Intercultural Field, *SAGE*
- Pierre, Philippe (2003)** : Mobilité internationale et identités des cadres – Des usages de l'ethnicité dans l'entreprise mondialisée, *SIDES*
- Sabatier, Colette, Malewska, Hanna et Tanon, Fabienne (2002)** : Identités, acculturation et altérité, *L'Harmattan*
- Sauquet, Michel (2007)** : L'intelligence de l'autre, *Editions Charles Léopold Mayer*
- Sauquet, Michel (2011)** : 60 questions pour aborder l'interculturel – Grille d'identification des variables socioculturelles susceptibles d'expliquer les manières d'être et d'agir de l'autre. <http://www.mdm-scd.org/media/02/00/1695513054.pdf>
- Tarde, Gabriel (1890)** : Les lois de l'imitation
- Tarde, Gabriel (1895)** : La logique sociale
- Tarde, Gabriel (1897)** : L'opposition universelle. Essai d'une théorie des contraires
- UNESCO (2001)** : Déclaration universelle sur la diversité culturelle, Paris, novembre 2001
- UPLEGESS (2009/2010)** : CONTACT – Bulletin de liaison de l'union des Professeurs de langues des Grandes Ecoles, Volume XXXVIII/N°1 automne 2009/Printemps 2010, pages 11-56
- UPLEGESS, Actes du 38^e congrès 2010** : Enseignement des langues et des cultures : Comment former des acteurs responsables pour un monde sans frontières ?
- Wikipedia 2011**, Article sur Gabriel Tarde
- Wolton, Dominique (2003)** : L'autre mondialisation, *Champs-Flammarion*
- Wolton, Dominique (2005)** : Sauver la communication, *Champs - Flammarion*
- Zarate, Géneviève et Godard-Radenkovic, Aline (coord.) (2004)** : La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte, *Les Cahiers du CIEP : Didier*
- Zarate, Géneviève, Lévy, Danielle et Kramersch, Claire (2008)** : Précis du plurilinguisme et Du pluriculturalisme, *Editions des archives contemporaines*

**EMERGENCE ET CONSTRUCTION DE COMPETENCES
INTERCULTURELLES EN ENTREPRISE ET DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR :
DEMARCHE ET EVALUATION
Bilan des travaux de 2003 à 2011**

*Alison Gourves-Hayward : EeE TELECOM BRETAGNE
Christophe Morace : CRF-CNAM, ENSTA BRETAGNE*

Introduction : Quelles compétences interculturelles ?

Les chercheurs en sciences sociales sont de plus en plus convaincus qu'il faut accorder une plus grande attention à la pluralité des contextes et que les dimensions culturelles sont essentielles à la constitution de ces contextes. Les visions du monde, les croyances, les institutions et l'histoire structurent la manière dont différentes personnes perçoivent un phénomène et réagissent face à lui. Bien que la remarque puisse sembler un truisme, les implications des différences culturelles sont plus claires que jamais face aux défis mondiaux d'aujourd'hui.

(UNESCO Rapport Mondial sur les sciences sociales, juin, 2010)

La mondialisation anime depuis quelques années des débats académiques qui soulèvent des questions importantes autour de la complexité politique, technologique, économique et sociale des différentes formes de globalisations. Les enjeux et les problèmes pour nos sociétés sont d'une telle ampleur que les entreprises, les organisations et leurs acteurs, à titre individuel, sont sollicités afin de chercher des solutions sur les thèmes de la complexité, de l'éthique, de la responsabilité, de la professionnalisation et de la compétence. Certaines réponses sont apportées par les activités, travaux et réflexions autour des compétences individuelles, collectives, interdisciplinaires et transversales en contexte international. Ainsi, les compétences interculturelles se trouvent plongées au cœur du débat académique et professionnel d'un monde globalisé, hautement technologique et fortement concurrentiel. Ces défis socio-techniques ont un impact majeur sur les activités et le métier des ingénieurs qui sont amenés en situation professionnelle, ou déjà dans le cadre de leur formation, à développer des compétences interculturelles, transversales à leur métier d'ingénieur et de manager.

Dans cet article, nous décrivons une démarche qui a pour objectif d'identifier, d'observer et d'analyser les compétences interculturelles des ingénieurs telles qu'elles peuvent exister sur le terrain des entreprises ainsi qu'en situation de formation initiale ou continue. Nous avons engagé un travail de recherche afin de sélectionner des références académiques et théoriques nous permettant à la fois d'identifier et de définir le terme de « compétence interculturelle ». Nous avons également entrepris une démarche exploratoire dans le but d'observer et d'analyser les compétences interculturelles in situ. Nous avons choisi d'observer des situations et contextes internationaux et multiculturels sur la base de l'hypothèse qu'ils pouvaient révéler l'émergence de compétences interculturelles pouvant inspirer notre démarche d'ingénierie pédagogique. En effet, nous concevons, élaborons et animons des

dispositifs de formation, dans l'enseignement supérieur ou en entreprise, inspirés de contextes interculturels observés et qui facilitent l'émergence de compétences interculturelles.

En plus de ces motivations pédagogiques, nous souhaitons également valider nos définitions de la compétence interculturelle de manière pragmatique et scientifique, car les notions de cultures et de compétences sont elles-mêmes complexes. Nos observations des compétences interculturelles sur le terrain, ainsi que les observations des acteurs eux-mêmes, posent des questions d'ordres ontologique, épistémologique, théorique, méthodologique et éthique, que nous prendrons en considération lors de la présentation de notre démarche.

Nous allons d'abord présenter (Section 2) notre démarche de recherche-action en interculturel, en décrivant le contexte de la recherche, les acteurs qui y contribuent, et les théories mobilisées. Puis, nous aborderons (Section 3) la démarche de formation à l'interculturel que nous avons organisée autour de l'ingénierie des compétences, de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique. Ensuite, nous donnerons quelques exemples de compétences interculturelles observées (Section 4), nous les analyserons et nous les évaluerons à l'aide des théories mobilisées. Enfin, nous aborderons (Section 5) la démarche d'évaluation des compétences en formation, que nous avons commencé à élaborer.

1. Démarche de recherche-action en interculturel

Notre démarche de recherche-action en interculturel consiste à élaborer une méthodologie pour tenter de définir, puis d'identifier, d'observer et d'analyser les compétences interculturelles, sur le terrain, qu'il s'agisse d'ingénieurs en situation professionnelle ou en situation académique de formation initiale ou continue. A cette fin, nous avons sélectionné des théories nous permettant de définir et d'analyser ce que peuvent être les compétences interculturelles, afin d'orienter notre démarche de recherche à l'aide de définitions de travail du syntagme « compétence interculturelle ». Avant d'aborder cette définition, nous proposons de situer le contexte de notre recherche-action, d'en présenter les principaux acteurs, ainsi que les théories et méthodes employées.

1.1 Le contexte de la recherche-action

Les Grandes Ecoles françaises sont traditionnellement en lien étroit avec les entreprises et leurs marchés, d'une part, et avec les pouvoirs publics, d'autre part, qu'il s'agisse des ministères de tutelle (défense, industrie, recherche etc.) ou d'instances représentatives telles que la Conférence des Grandes Ecoles (CGE) ou de la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI). Ces dernières années, la CGE à travers ses commissions de formation sur les compétences et sur l'interculturel ou par l'intermédiaire de l'UPLEGESS sont devenues de plus en plus sensibles aux travaux de recherche sur l'interculturel. Ainsi, les approches interdisciplinaires de l'interculturel parviennent peu à peu à s'adapter et à s'intégrer au mode de fonctionnement et à l'organisation d'une Grande Ecole d'Ingénieurs.

1.2 Les acteurs de la démarche recherche-action

C'est un binôme franco-britannique d'enseignant(e)s-chercheur(e)s qui a lancé notre démarche de recherche-action sur l'interculturel des ingénieurs en situation professionnelle ou en Ecole au début des années 2000. Nos différentes origines culturelles, professionnelles et disciplinaires nous ont permis d'élaborer une démarche de recherche à la fois bilingue, interculturelle et interdisciplinaire liant la linguistique, la gestion et les sciences de l'éducation. Nous avons pu associer à notre démarche, les collègues des instances nationales de la CGE ou de l'UPLEGESS, d'autres enseignants chercheurs (Dickman 2011, Eschenauer 2009, Lallemand 2007, Le Saout 2009, Sablé 2007, Takahashi 2009), ainsi que des professionnels travaillant comme praticiens réflexifs. Nous avons pu focaliser notre objet de recherche sur les compétences interculturelles des ingénieurs que nous avons pu rencontrer, soit dans le cadre d'études qualitatives, d'observations participantes ou d'entretiens semi-directifs, soit dans le cadre d'une formation continue que nous leur avons dispensée.

Parallèlement, notre démarche de formation-action-recherche est axée sur les ingénieurs en formation, qu'il s'agisse du cycle classique de la formation initiale de l'ingénieur, ou de la formation d'ingénieurs par alternance. Nous en présenterons plus loin l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.

1.3 La démarche de recherche-action

Méthodologie

Nous proposons dans cet article de présenter, en résumé, notre méthode de recherche-action et notre dispositif de formation dédiés à la compétence interculturelle, les deux démarches étant liées. Nous avons entamé notre démarche de recherche en sélectionnant des définitions de la compétence interculturelle parmi les nombreuses définitions existantes. Dans un premier temps, nous avons décidé de choisir trois d'entre elles, puis de proposer une définition de travail. Puisqu'il est difficile de nommer et d'identifier les compétences interculturelles, nous avons exploré différents contextes propices à l'émergence de ce type de compétence. Ainsi, nous avons étudié les contextes d'entreprises et d'organisations, et plus particulièrement l'enseignement supérieur, en utilisant différentes théories, méthodologies et outils afin d'identifier et d'analyser les compétences interculturelles qui pouvaient en émerger.

Notre démarche de formateurs a consisté, conjointement depuis plusieurs années, à concevoir, élaborer et mettre en œuvre des dispositifs de formation propices à l'émergence de compétences interculturelles. Notre démarche de chercheur consiste à comparer les compétences interculturelles observées dans la situation initiale des entreprises et dans la situation du dispositif de formation.

La notion de compétence

Nous sommes confrontés à la difficulté de « définir » le terme de compétence. Si, par exemple, l'on se réfère à Le Boterf (1999), une compétence se construit à partir d'une combinaison de ressources de l'environnement et de ressources incorporées ou « connaissances, savoir-faire, qualités ou aptitudes, ressources physiologiques, culture ». Pour ce chercheur, « Le savoir combinatoire est 'la' compétence d'une personne à construire 'des' compétences pertinentes ». Ce savoir combinatoire est d'une très grande complexité et constitue une 'boîte noire' difficilement accessible. Elle est au cœur de l'autonomie de l'individu. La littérature offre ainsi de nombreuses définitions possibles de la compétence et cette notion de capacité à mobiliser à différents savoirs en, par et pour l'action en situation semble récurrente. Dès 1963, Ardoino utilise le fameux tryptique « *savoir, savoir faire et savoir être* », Barbier (2004) décrit des « *savoirs d'action* » et Le Boterf (1999) parle de « *savoir combinatoire* », pour ne citer que ces quelques exemples. Il nous semble difficile, pour l'instant, de nous arrêter à une définition précise et unique de la compétence. Ceci nous renforce néanmoins dans l'idée d'élaborer une méthode nous permettant d'identifier, d'observer et analyser l'environnement, le contexte, la situation ainsi que les différents *savoirs* qui peuvent caractériser les compétences interculturelles.

La notion de culture

Avant d'aborder la notion de compétence interculturelle, nous retenons comme définition de travail la définition de la culture de Clifford Geertz : « '(Culture) denotes a historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conception expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate and develop their knowledge about attitudes toward life. » (Geertz 1973) Nous retenons cette définition car elle place l'individu et son groupe au cœur du processus de création de culture. Les individus révèlent déjà une forme de compétence, en communiquant et co-construisant des savoirs, des symboles et un sens commun. La création et la transmission de la culture dans l'histoire par les individus eux-mêmes insiste sur la notion d'individu acteur et porteur de culture.

La notion de compétence interculturelle

Il est d'autant plus complexe d'interroger la notion de « compétence interculturelle » qui associe les termes « compétence » et « culture », déjà complexes en soi. Nous proposons, de manière provisoire, notre propre définition de travail de la compétence interculturelle fondée sur les définitions de Bennett & Bennett (2004), Meier (2006), et Knapp & Knapp-Pottoff (1990), cités par Barmeyer (2000), dont les travaux sont connus dans le domaine du management interculturel. Malgré leurs points communs, les trois définitions sélectionnées dans la littérature révèlent certes de grandes différences, elles-mêmes interculturelles et renvoient à la diversité et à la complexité des notions de compétences interculturelles. Il apparaît, en effet, qu'il existe de multiples possibilités d'analyser, de comprendre, d'acquérir du savoir à relier aux contextes de cultures, les définitions de compétences interculturelles relevant plus d'une approche « émique », soit propre à chaque culture, qu'« étique », c'est-à-dire transversale à plusieurs cultures (Berry 1980).

Si l'on résume les points essentiels de ces définitions, la compétence interculturelle se définit par une capacité d'agir/de communiquer de manière pragmatique dans une situation qui inclut non seulement des individus mais également des groupes de cultures différentes. Ces définitions présupposent un agir communicationnel adapté à chaque situation concrète et à différents contextes culturels, ainsi qu'un apprentissage à la fois cognitif, comportemental et émotionnel. En reliant ces trois définitions, nous proposons une définition de travail de la compétence interculturelle comme étant «la capacité à agir de manière efficace en situation de différents contextes culturels ». Nous insistons sur le fait que cette capacité à agir ne peut être efficace que si elle peut se réinventer dans chaque nouveau contexte culturel rencontré, afin de souligner qu'une compétence interculturelle est une activité dynamique, sans cesse renouvelée, très proche de la notion d'apprendre à apprendre.

Après avoir considéré de nombreuses définitions, en avoir sélectionné trois et proposé notre propre définition de travail de la compétence interculturelle, il apparaît qu'aucune de ces définitions ne permette de rendre compte de la complexité de l'objet social qu'elles sont sensées définir. Il semble difficile pour les praticiens d'assimiler pleinement cette notion de compétence interculturelle en contexte professionnel et il est également complexe pour le chercheur de les identifier, de les observer, de les analyser et de les expliquer. Ainsi, il nous a semblé judicieux d'aller explorer l'émergence des compétences interculturelles en situation, en se dotant de théories et méthodes appropriées permettant d'en rendre compte dans un contexte précis.

1.4 Les théories mobilisées

Approche multiperspectiviste: Demorgon

L'approche multiperspectiviste de Demorgon a été intégrée à notre cadre conceptuel, car elle nous livre à la fois une épistémologie, une théorie et une méthodologie permettant d'observer et d'analyser les compétences interculturelles in situ, mais également de construire des dispositifs qui peuvent faire émerger des compétences interculturelles.

L'épistémologie « des cinq ensembles » (Demorgon 2002) nous permet d'analyser la complexité des processus cognitifs, émotionnels et comportementaux qui s'opèrent dans un contexte interculturel donné. Elle tient compte de la « liberté stratégique des acteurs » de participer à la co-construction de la culture, mais également du contexte, où la production de cultures émerge dans le présent du quotidien et co-évolue avec « les grands moments sociétaux et culturels de l'histoire humaine ». Pour Demorgon, ces quatre moments de l'histoire, « communautaire, royale-impériale, nationale-marchande et informationnelle-mondiale » se sont succédés mais peuvent, à tout moment, sous-tendre la stratégie des acteurs en fonction des contextes et des secteurs d'activités. Qualifiés de « champs de force intersectoriels », qu'il s'agisse du religieux, du politique, de l'économique et de l'informationnel-mondial, ces secteurs d'activités sont à la fois producteurs, vecteurs et produits de cultures. La stratégie des acteurs, les grands moments sociétaux et culturels, ainsi que les secteurs d'activités contribuent à l'émergence et à la constitution de « sociétés singulières », c'est-à-dire toutes uniques. Ces quatre secteurs d'activités interagissent pour

faire émerger des cultures en fonction des « grandes problématiques adaptatives » à la fois le creuset, le reflet et le résultat de l'adaptation des individus et des groupes qui par leur construction mentale et leurs expériences ont pu, avec le temps, s'adapter afin de trouver des solutions, qui à force d'être choisies et appliquées, sont devenues des conduites culturelles. Cette épistémologie des cinq ensembles (Demorgon 2002) et sa théorie des six approches (Demorgon 2010), nous livrent une méthodologie qui permet de décrire toute relation interindividuelle, à partir d'une analyse que Demorgon situe à trois *niveaux*: l'individu, l'organisation et la société, tout en se référant à un *contexte* de type religieux, politique, économique ou informationnel-mondial. Par exemple, pour des raisons culturelles, les managers français ont tendance à privilégier le champ économique et technologique et à ignorer le champ religieux, qui est considéré comme étant du domaine privé (Adler 2002), tandis que les entreprises allemandes ont tendance à sous-estimer l'influence du champ politique (Morace 1997, Glowik, Morace & Gourvès-Hayward 2009). Pour Demorgon, *l'approche synchronique* concerne la production de différences culturelles par l'individu qui, dans l'action présente, s'adapte à la situation ou adapte la situation elle-même, selon ses connaissances d'une culture donnée et selon ses propres objectifs. Il insiste également sur l'importance d'une approche *diachronique*, pour expliquer 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 qu'il introduit 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 adapte, les dimensions culturelles qui répondront le mieux possible à son objectif. Demorgon souligne enfin, avec l'approche *dynamique* et *auto(dés)organisationnelle*, que tout individu s'engageant dans une stratégie et des actions culturellement informées doit conserver à l'esprit la dimension d'auto(dés)organisation s'il veut rester ouvert et pouvoir osciller et s'adapter à l'évolution du contexte et de la situation dans le temps. (Demorgon, 2002, 2010).

La théorie de Demorgon ne livre pas, comme nous l'avons vu, de définition de la compétence interculturelle mais elle peut donner à la fois aux individus, dans leur action, et au chercheur, dans une approche heuristique, une orientation, premier pas vers une compétence interculturelle. L'individu, produit et auteur de culture, ne peut être acteur, selon Demorgon, que s'il fait preuve d'une prise de recul et d'une distanciation intérieure appelée « dissociation cognitive ». L'acteur interculturel doit pouvoir prendre conscience de ses propres différences intrapsychiques avant de pouvoir identifier des différences interpsychiques entre lui, l'autre et les autres. Ceci passe, dans la situation d'interaction, par ce que Demorgon nomme l'« association communicationnelle », c'est-à-dire cette capacité à entrer en relation avec l'autre, en tant qu'autre, en mobilisant différentes aptitudes, facultés et capacités de communication, de métacommunication et de métacognition. Cette découverte de l'altérité et de sa propre identité s'opère, selon Demorgon, dans un espace qu'il qualifie d'*intérité* et qu'il définit comme une situation à la fois physique, virtuelle et symbolique dans le temps et dans l'espace, créée entre l'identité de soi et l'altérité de l'autre (Demorgon 2005). La situation d'intérité représente l'espace nécessaire entre les représentants d'au moins deux cultures négociant des solutions interculturelles caractérisées par l'interaction elle-même mais aussi par la réflexion et la métacommunication engagées dans cette même situation. C'est dans ce contexte que les individus apprennent non seulement à généraliser et particulariser mais à

singulariser la situation interculturelle dont ils prennent conscience, dont ils font l'expérience et sur laquelle ils engagent un processus réflexif, conditions d'un apprentissage et d'une compétence interculturels.

Les 5 savoirs : Byram et Zarate

Nous proposons d'affiner les définitions de compétences interculturelles citées plus haut, en intégrant les « 5 savoirs », établis par Byram et Zarate (Byram & Zarate 1994 ; Byram 1997, Zarate 2001). Ces derniers ont été mis à la disposition des professeurs de langues par le Conseil de Europe, dans le but de les aider à faire développer chez les apprenants la possibilité de devenir des « locuteurs ou des médiateurs interculturels, capable de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples » (Byram, Gribkova & Starkey 2002). Les « 5 savoirs », qui représentent les éléments d'un ensemble et non une échelle développementale, sont répartis en *savoir être*, *savoir faire/savoir apprendre*, *savoir*, *savoir comprendre* et *savoir s'engager*. Dans le domaine de la relation interculturelle, Byram qualifie de savoir être la capacité affective d'abandonner des perceptions et attitudes ethnocentriques vis-à-vis de l'autre et la capacité cognitive à établir et maintenir une relation entre sa culture native et les cultures étrangères (Byram & Zarate 1994). *Le savoir faire,/savoir apprendre* est défini, comme une capacité de découverte et d'interaction, c'est-à-dire comme une capacité à acquérir de nouvelles connaissances et des pratiques culturelles, capacité à rendre opérationnels le savoir, les attitudes et les compétences sous la contrainte de l'interaction et de la communication en temps réel. Les *savoirs* sont conçus comme un système de références culturelles qui structure la connaissance implicite et explicite acquise dans un cours d'apprentissage des langues ou des cultures qui prend en compte les besoins spécifiques de l'apprenant dans son interlocution avec les locuteurs de langues étrangères (Byram & Zarate 1994). Cette définition est complétée plus tard, en précisant les connaissances sur les groupes sociaux, leurs productions et pratiques dans son propre pays et dans le pays de son interlocuteur, ainsi que sur les processus généraux d'interaction individuelle et sociétale. (Byram, Gribkova & Starkey 2002). Cette liste de *savoirs* est complétée par le *savoir comprendre* ou *savoir interprétatif* c'est-à-dire la capacité à interpréter des concepts, documents et événements à partir de sa propre culture ou d'une culture différente et à les relier à sa propre identité sociale (Byram 1994). La liste de savoirs s'achève sur le *savoir s'engager* ou la capacité à sortir de ses propres perspectives tenues pour acquises et d'agir sur la base de nouvelles perspectives. (Byram, Gribkova & Starkey 2002).

Une partie de ses *savoirs* a été intégrée au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL 2001), où, au lieu de viser l'objectif impossible des compétences d'un locuteur natif idéalisé (Kramersch 1993), l'apprenant est positionné comme ayant le potentiel de devenir «intermédiaire culturel» ou « médiateur interculturel » (Byram, Gribkova & Starkey 2002), avec les compétences nécessaires pour permettre le « dialogue interculturel » (Conseil de l'Europe 2001). Byram et al .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. On viserait donc une capacité à « s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples » (Byram et al. 2002).

L'approche linguistique

Beaucoup de chercheurs s'accordent pour insister sur une mise en distance et une mise en question de sa propre culture lors d'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 (Byram & Esarte-Sarries 1991, Lange & Paige 2003). Nous avons complété les approches de Demorgon et les 5 *savoirs* de Byram & Zarate à l'aide d'une approche linguistique et métalinguistique, que nous avons pu employer à double titre, en formation et en recherche. Nous pensons, d'après Bakhtin (1986), qu'un dialogue entre deux cultures hétérogènes est parfois nécessaire pour faire ressortir toute la profondeur de la signification véhiculée par une culture donnée.

Pour Zarate (1983, 1986), le décalage éventuel entre les signifiés et les signifiants de la langue maternelle et de la langue étrangère, entre la logique de la culture maternelle et de la nouvelle culture, fait apparaître des «points de rupture» qui peuvent être vécus comme un espace de négociation et de remise en question. Cet espace, qualifié par Kramsch (1993) de «Third place» (Troisième lieu), se positionne de façon symbolique dans les interstices ou fissures entre deux ou plusieurs cultures. Il représente un processus dialogique, qui a lieu au moment de la rupture entre les présupposés et attentes des interlocuteurs de cultures différentes (Kramsch 1995). Cet espace de négociation s'approche de la notion d'intérité, abordée plus haut, où les individus négocient un sens commun de leurs activités et identités (Demorgon 2002, 2005) et sont amenés à se décentrer, et à repenser leurs valeurs, perceptions, représentations et décisions (Adler 2002).

Nos travaux de recherche précédents ont démontré la pertinence de la mise en lumière de ces points de rupture, à travers l'utilisation d'exercices basés sur la terminologie comparée et sur la sémantique. Cette approche peut inciter des élèves ingénieurs à questionner leurs représentations, à prendre du recul et à se décentrer, afin de découvrir d'autres cadres de référence (cognitifs et socioculturels), autrement dit, à développer les compétences interculturelles évoquées plus haut. Ainsi, nous avons observé le développement d'une perspective de relativité ethnolinguistique (Citron 1995) chez les élèves participant à un projet de communication interculturelle franco-américaine, où ils se sont vus obligés d'explicitier des notions culturellement marquées, telles que *sororities*, ou bien *intégrer une Grande Ecole*, à leurs correspondants (Kinging, Gourvès-Hayward & Simpson 1999; Gourvès-Hayward 2004). Le même phénomène s'est produit en cours de management interculturel, autour des acceptions différentes de termes tels que *management* ou *ingénieur* (Gourvès-Hayward & Morace 2005, 2008; Morace & Gold 2007).

Cette démarche plurilingue et pluriculturelle est poursuivie également dans l'utilisation de plusieurs langues de travail en management interculturel, ainsi que dans l'intégration d'un questionnement des termes dans les différentes langues maternelles des élèves, en cours de langue anglaise et de communication interculturelle (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune 2008, Gourvès-Hayward & Morace 2009).

2. Démarche de formation à l'interculturel

Après avoir commencé à décrire notre démarche de recherche consistant à identifier, observer et analyser ce que nous comprenons par compétences interculturelles, nous allons décrire dans les paragraphes suivants les dispositifs de formation mis en place pour former à l'interculturel qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue.

2.1 Ingénierie des compétences

Notre démarche de recherche sur le terrain nous a permis de mettre en place une ingénierie des compétences. Nous avons décidé de construire nos dispositifs de formation à l'interculturel en nous inspirant des compétences telles qu'elles sont pratiquées, vécues et exploitées de manière opérationnelle dans les entreprises et les organisations. Sur la base de notre revue de littérature, de résultats d'études et d'enquêtes, que nous avons réalisées pour certaines d'entre elles, (Creac'h, Morace & Trebaol-Pelleau 2005) et de nos différentes expériences professionnelles, nous avons commencé à dresser un inventaire de compétences dont nous avons pu extraire ce que nous avons perçu comme étant des compétences interculturelles. Les compétences interculturelles identifiées ont été traduites en objectifs et contenus au niveau du dispositif de formation, puis déclinées en objectifs, contenus et modalités pédagogiques au niveau du cours.

Observation des compétences interculturelles en entreprise

Nous présentons ici les entreprises sélectionnées dans le cadre de nos études et observations en fonction du degré d'implication des relations commerciales, en partant des relations les plus légères, dans le cas de négociations commerciales ou de l'export, pour aller vers les plus complexes, en contexte de joint-venture, voire de fusion-acquisition ou rachat. Nous avons concentré nos observations sur des entreprises du secteur des technologies mais il nous a paru fondamental de varier les contextes et les situations interculturelles des acteurs de manière à chercher une diversité et une complexité des interactions créant ainsi un creuset favorable à l'émergence de situations d'intérêt et de compétences interculturelles. En effet, les activités, favorisant l'intérêt et l'émergence de compétences interculturelles, nécessitent la négociation de solutions interculturelles issues de l'interaction elle-même, mais aussi de la réflexion et de la métacommunication engagées par les acteurs dans cette même situation complexe créant à la fois synergies et conflictualités synergiques (Demorgon 2002). Les activités pouvant mener à des compétences interculturelles en entreprise ont été observées en fonction de différents critères. Nous classons ci-dessous les terrains de nos observations en fonction du contexte, des régions du monde et des pays, du type d'entreprise et des différentes activités que nous avons pu y observer.

Nous avons réalisé des études d'observation des compétences interculturelles principalement auprès de grandes entreprises basées en Europe de l'Ouest, c'est-à-dire en France et en Allemagne qui ont livré des résultats comparatifs significatifs (Morace 1997, 2004). Nous avons pu réaliser des études également auprès d'entreprises exportant vers différentes régions du monde (Morace & Schulze 2006) mais surtout vers les pays de l'est, (Glowik, Morace & Gourvès-Hayward 2009) et tout particulièrement vers la Lituanie (Morace, Gourvès-Hayward

& Glowik M. 2007). Nous avons également concentré le champ de nos investigations à des comparatifs entre les régions de deux pays à l'exemple de la Bretagne et de la Basse Saxe (Morace & Schulze 2006).

Nous avons certes pris soin de sélectionner des grandes entreprises mais également des PME/PMI de différents secteurs technologiques en privilégiant plus particulièrement des entreprises produisant et commercialisant des biens d'équipement. En effet, les activités de recherche & développement, de conception, de fabrication et de commercialisation des biens d'équipement, des biens d'investissement à forte valeur ajoutée, requièrent de plus fortes interactions entre les différents acteurs internes (ingénieurs, commerciaux...) et externes de l'entreprise (clients et fournisseurs) que ne l'exigent des biens de consommation courante. Les entreprises étudiées font donc état d'interactions plus ou moins impliquantes, donc plus ou moins mobilisatrices, de compétences interculturelles. Il est intéressant d'observer des relations commerciales du type export (Morace 1997, 2004) mais nous avons également décidé d'analyser des relations plus approfondies telles que les coopérations commerciales transfrontalières (Morace, Gourvès-Hayward & Glowik 2008a), pouvant aller jusqu'à des communautés de pratiques (Morace, Gourvès-Hayward & Glowik 2008b), voire des situations d'entrepreneuriat à l'étranger (Morace & Schulze 2006, Morace 2008). Il nous a paru également important de distinguer des contextes économiques porteurs de situations, telles que la crise financière puis économique de 2008 (Glowik, Morace & Gourvès-Hayward 2009). Nous estimons, en effet, que les contextes de crises, aussi importants que la crise mondiale de 2008, peuvent renforcer le développement de compétences interculturelles pour des acteurs, tels que les exportateurs, par exemple, qui doivent absolument, dans leur rôle de fournisseur et de vendeur, s'adapter de manière stratégique pour atteindre leurs objectifs. De manière concomitante, ces contextes de crises peuvent aussi renforcer les résistances culturelles de clients ou d'acheteurs par exemple, structurellement moins enclins à s'adapter que les vendeurs et fournisseurs.

Les compétences interculturelles identifiées lors de ces études ne sont pas le résultat d'observations directes mais majoritairement de propos retranscrits et analysés en fonction des théories de Demorgon et Byram évoquées plus haut.

Dans le cadre de nos activités professionnelles, il nous a été également possible d'observer des compétences interculturelles dans le secteur de l'industrie avec Sanyo en 1999, Airbus en 2000 ou le projet européen « Speeds » en 2008, mais également dans le cadre de la formation continue qu'il s'agisse par exemple d'Airbus en 2004, d'Arcelor en 2001, de Leica en 2004, ou de DCNS en 2010 et 2011, pour citer quelques interventions.

C'est à partir de ces observations sur le terrain et sur la base de nos travaux de recherche à partir d'études auprès d'entreprises, qui ont fait l'objet de colloques et de publications, qu'il nous a été possible de publier des premiers résultats sur l'identification de compétences interculturelles. Nous verrons dans le paragraphe suivant comment certaines de ces compétences interculturelles ont également été identifiées dans les dispositifs de formation que nous avons élaborés.

2.2 Ingénierie de formation

Nous proposons dans cette partie de faire la synthèse des divers dispositifs de formation que nous avons conçus, élaborés et animés dans plusieurs établissements de l'enseignement supérieur, et ce depuis une quinzaine d'années, dans le but de faire émerger des compétences interculturelles. Nous ne reviendrons pas ici sur un descriptif détaillé de la mise en place de ces cours, ce que nous avons fait dans d'autres publications. En formation initiale, nous intervenons, dans nos Départements de Langues respectifs (ENSTA Bretagne et Télécom Bretagne) en cours d'allemand et d'anglais et où nous intégrons une dimension interculturelle aux méthodes communicatives, par exemple à travers, nous l'avons vu, un questionnement sur différentes acceptions de termes et d'expressions figées, tels que les proverbes (Gourvès-Hayward & Morace 2008, 2009). Nous donnons également des cours en communication interculturelle au niveau C1 anglais, où ce même questionnement est encouragé par des exercices de prise de conscience des façons différentes d'appréhender la réalité, notamment en comparant la catégorisation de l'espace couleur dans les langues africaines, comme le gouro, à la catégorisation utilisée dans d'autres langues (Gourvès-Hayward 1998, Gourvès-Hayward, Kinginger & Simpson 1999).

Nous avons également mis en place plusieurs dispositifs de cours, associant des étudiants de différentes cultures en mode synchrone. Nous avons organisé des cours à distance, par visioconférence, netmeeting et courrier électronique, entre Télécom Bretagne et les Universités de Southwest Missouri et de Penn State (Kinginginger, Gourvès-Hayward & Simpson 1999). Nous avons également, en présentiel, créé un dispositif faisant travailler des étudiants du Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) avec des groupes d'élèves en Master of International Business et en mastère de pilotage de la performance des organisations à l'Ecole Supérieure de Commerce Bretagne Brest (Gourvès-Hayward & Morace 2010).

Une autre initiative enrichissante a été une réflexion commune, menée par un groupe d'anglais niveau A2 et un groupe de FLE, autour d'une exposition photo qui regroupait des « *Regards croisés* » de photographes bretons et chinois. Les élèves de nationalité chinoise, française, marocaine, polonaise et syrienne ont ainsi pu partager leurs points de vue différents en langue maternelle, en anglais et en français. Nous intervenons également dans des universités d'été interculturelles à Télécom SudParis et à Télécom-Bretagne, où les élèves ont l'occasion de travailler sur leur autobiographie interculturelle en explorant leur propre « *third place* » (Kramsch 1993). Nous organisons également une initiation d'une demi-journée à la « *diversité* » à l'attention des élèves primo-arrivants, ainsi que des cours en management interculturel que nous décrirons plus loin en détail. Enfin, en formation continue, nous offrons également des formations ponctuelles d'une journée d'« *initiation à l'interculturel* » selon différents prismes, qu'il s'agisse de pédagogie ou de gestion des ressources humaines par exemple.

Ces dispositifs, rapidement évoqués, se distinguent les uns des autres de par leur durée, leur récurrence, leur fréquence et le nombre d'apprenants à former. Les cours qui y sont dispensés sont également différents les uns des autres si l'on tient compte de l'approfondissement des contenus de l'enseignement, de la qualité et de l'intensité des interactions — avec/entre

apprenants, enseignants et chercheurs — de l'exigence des productions, des prestations et restitutions à assurer par les apprenants. Les modalités pédagogiques peuvent également faire appel à des activités très diverses. Nous proposons donc d'exposer, dans le développement suivant, un exemple détaillé d'ingénierie pédagogique mise en oeuvre dans les cours de management interculturel, que nous assurons dans nos deux établissements respectifs, l'ENSTA Bretagne et Telecom Bretagne.

2.3 Ingénierie pédagogique

Nos cours de management interculturel, utilisant la pédagogie expérientielle (Dewey 1938, Freire [1967] 1976, Demorgon 2002) et co-animés dans nos écoles respectives, visent à encourager les élèves à développer des stratégies de résolutions de problèmes, afin que chacun(e) fasse non seulement l'expérience d'une situation quasi réelle de management, mais aussi s'immerge dans une situation expérientielle de management interculturel.

Le dispositif fait appel à des modalités pédagogiques mettant en oeuvre une activité internationale nécessitant une forte implication, qu'il s'agisse d'une négociation commerciale à l'export ou d'une coopération technologique, qui mobilisent des acteurs internes et externes de l'entreprise tels qu'ils peuvent l'être dans les situations observées citées ci-dessus.

Les activités retenues impliquent la réalisation d'études de cas, d'exercices, d'incidents critiques, ainsi que de travaux de traduction et de réflexion sur les langues des acteurs. En plus de l'utilisation de contenus produits par des tiers, nous imaginons également des activités impliquant les étudiants dans une co-action aux attentes, enjeux, stratégies, et contraintes nécessitant des résultats opérationnels observables. Leurs activités poussent ainsi vers la co-construction de nouveaux contenus et la production de matériaux originaux.

Dans ces cours, nos élèves sont amenés à réaliser des projets basés sur une étude de cas durant plusieurs semaines. Ils ont travaillé, par exemple, sur le cas de CEC (Consolidated Engineering Company), une entreprise de fonderie américaine souhaitant s'implanter en Chine, ou bien sur les rapports entre les managers français et britanniques pendant la fusion Orange/France Télécom. Ils ont analysé les problèmes stratégiques et communicationnels dus aux différences culturelles ou à la méconnaissance, de part et d'autre, de la culture des partenaires étrangers. Avant de réaliser ces travaux, nous avons demandé à chaque équipe-projet, francophone ou multilingue, de définir des termes tels qu'ingénieur ou management en français et dans au moins deux autres langues, afin que les élèves puissent voir si les dénominations *ingenerio*, *engineer*, l'ingénieur ou *der Ingenieur* véhiculaient la même réalité socioculturelle, les mêmes connotations, que le terme français d'ingénieur. Nous leur avons fixé pour objectif d'intégrer les résultats de leurs travaux sur la terminologie dans le dossier à remettre, ainsi que dans la présentation orale. Les élèves ont généralement pour consigne d'utiliser différentes langues de rédaction et de présentation afin de valoriser les différentes langues maternelles et de permettre la décentration.

Nous incitons également les apprenants à engager une démarche réflexive et de métacognition qui renvoie à la complexité des situations interculturelles et de leur apprentissage, en intégrant l'utilisation de l'outil LOLIPOP (Language On Line Portfolio Project). Ce portfolio de

langues en ligne, avec une dimension interculturelle enrichie, a été conçu par un groupe de chercheurs, travaillant lui-même de façon interculturelle, dans le cadre d'un projet européen (Gourvès-Hayward, Péchenart & Simpson 2008, Gourvès-Hayward, Morace & Simpson 2009, Gourvès-Hayward, Morace & Arthur 2010). Il positionne les apprenants comme acteurs, créateurs et vecteurs et non pas uniquement comme des produits des cultures. Le portfolio comprend une grille d'analyse qui permet de situer les compétences linguistiques et culturelles sur différents niveaux d'expertises situés de A1 à C2. Ces niveaux correspondent aux directives du *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Council of Europe 2001). Les apprenants évaluent leurs compétences en fonction de « can do statements » qui incitent les formateurs à se concentrer sur les aspects positifs de l'apprentissage et non pas sur leurs « degrés d'incompétences » (Byram 1997). Le portfolio comporte aussi une autobiographie langagière et interculturelle, où les apprenants situent eux-mêmes leurs acquis interculturels dans la singularité des situations et expériences vécues et y intègrent des notions cognitives et affectives. En fin de semestre, les élèves répondent à un questionnaire concernant leur propre appropriation de l'outil LOLIPOP et leur propre vécu du cours.

Cette démarche réflexive est aussi encouragée par l'inclusion, dans le dossier à préparer en management interculturel, de questions telles que: « En quoi la réponse de l'équipe X est similaire/différente de la vôtre? vous étonne? vous interpelle? Qu'apportez-vous de plus? Quel est l'apport de l'autre équipe?». Nous utilisons également des jeux poussant à la réflexion, où les élèves doivent répondre à des questions sur leur propre apport ou sur la stratégie adoptée. Les capacités visées par ces méthodes sont l'oscillation, la décentration et l'adaptation, la capacité d'analyse, la métacognition et métacommunication, à la fois sur les contenus interculturels, mais aussi sur le contexte et la situation également interculturels de cette pédagogie de l'apprentissage expérientiel.

3. Emergence de compétences interculturelles

3.1 Exemples de compétences interculturelles observées dans l'enseignement supérieur

Nous présenterons dans cette section des exemples d'instances de mise en évidence de compétences interculturelles. Nous procéderons par la suite à l'analyse plus approfondie d'un dispositif de formation en utilisant les théories mobilisées.

Pendant le cours de communication interculturelle, au niveau C1 en anglais, nous demandons aux élèves de créer un « Time Capsule », représentant son propre pays en incluant des exemples d'architecture, de musique, de technologie, de mode, de politique, de coutumes etc. (Utley 2004). L'échange autour des différentes représentations d'une même culture nationale et le partage entre des élèves de cultures différentes s'avère très riche. Nous observons, dans les productions et dans leur explication à l'oral, des *savoirs* sur les divers aspects de la culture (cultivée et anthropologique) mais aussi de la décentration, un des éléments clé du *savoir-être*. Par exemple, un élève français a choisi, entre autres, le drapeau américain mélangé au drapeau tricolore pour symboliser la forte influence américaine sur la culture française, le film « La haine » de Kassowitz en 1995 pour parler des problèmes des banlieues et une manifestation

d'étudiants pour représenter l'importance de la liberté d'expression et/ou le côté contestataire de certains Français. Une autre élève française a choisi, quant à elle, en plus des manifestations étudiantes, la Galerie des Glaces du Château de Versailles, une statue de Louis XIV et l'enseigne d'un magasin Chanel. Le choix d'un élève sénégalais du chanteur Youssou Ndour, du musée de l'esclavage sur l'Île de Gorée avec la « porte d'aller et non-retour » et de Léopold Senghor, a suscité une vive discussion sur l'esclavage, le colonialisme et la négritude. En préparant et en écoutant ces présentations, les élèves ont pu se rendre compte par eux-mêmes qu'il y a diverses façons d'être francophones et diverses façons de vivre et d'interpréter une « même » culture (Kramersch 1998).

L'exemple suivant est tiré d'une visioconférence entre Télécom-Bretagne et South-West Missouri University, où des élèves de différentes cultures sont amenés à se décentrer, pour expliciter un élément de leur propre *languaculture* (Agar 1994) Grégory, un élève français de Télécom-Bretagne, et Lucy et Jack, des élèves américains, de l'Université de Southwest Missouri, sont en train d'explorer le fait que le mot « friend » puisse avoir différentes traductions en français.

« **Lucy:** Pouvez-vous nous expliquer la différence entre un "ami", un "copain" et un "camarade" ? »

Grégory: Bon, alors en fait, tu as raison; il y a effectivement trois niveaux d'amitié. Le niveau de camarade, le niveau de copain et le niveau d'ami. Bon, en France, ça doit être comme chez vous, le niveau le plus profond, disons, c'est celui d'ami, parce que l'ami c'est quelqu'un avec qui on entretient une relation de complicité. Disons qu'avec un ami, on peut avoir des conversations sérieuses, alors qu'avec un simple camarade, ce sera davantage des relations d'ordre professionnel. Par exemple, on a ce qu'on appelle des "camarades de travail", donc ce sont des gens avec qui on travaille, mais avec qui on aura pas forcément des conversations intéressantes et avec qui on parlera beaucoup. Et après il reste le niveau de copain. Là c'est davantage quelqu'un avec qui on va sortir, on va aller en soirée, mais avec qui on aura pas forcément non plus des conversations très sérieuses. Donc voilà, je sais pas si j'ai été clair... »

(Gourvès-Hayward 2004)

Bien que Grégory démontre un certain ethnocentrisme, en supposant « qu'en France, ça doit être comme chez vous », il arrive à expliquer clairement la différence entre les deux *languacultures*, bien documentée dans la littérature (Carroll 1987, Hall & Hall 1990, Stewart & Bennett 1995) et poursuit en donnant des exemples de son propre vécu:

« **Jack:** Qu'est-ce que vous avez le plus, des amis, des copains ou des camarades ? »

Grégory: Bon, je crois qu'il est plutôt difficile d'avoir beaucoup d'amis; c'est généralement des copains ou des camarades qu'on a, et de véritables amis on en a un ou deux, on peut pas en avoir cinquante. Donc, en fait ce que j'ai le plus en fait c'est des copains, voire des camarades d'école. Ici, à droite, c'est un copain qui va peut-être devenir un ami.

Jack: Quand vous avez un ami, est-ce qu'il est votre ami pour la vie ?

Grégory: Généralement oui, une fois qu'on a décidé qu'une personne était notre ami, c'est vrai qu'à moins qu'on se soit vraiment trompé, il devrait rester votre ami pour la vie. Mais on n'est pas à l'abri d'un coup vache de sa part, on n'est pas à l'abri d'être trahi, d'une trahison. Mais généralement, un ami on le garde pour la vie, oui. Moi, par exemple, j'ai un ami que j'ai connu quand j'étais petit, à l'école, donc j'étais... quand j'avais 6-7 ans. »

(Gourvès-Hayward 2004)

Les exemples suivants sont tirés des travaux des élèves autour de l'exposition « Regards Croisés ». Ils montrent quelques-unes des réactions, très fortes, devant des photos de personnes âgées seules. Une photo en noir et blanc, prise en Chine par le photographe breton, Mocrete, a suscité la réaction suivante de la part d'une élève syrienne:

«This photograph is a woman, a very old woman. I think she is living alone in her small house and she is getting a huge pleasure from taking care of her cat. She still have too much to give but there is noone to take it. Her warmth and tenderness is the only proof that she is alive. This photo touched my heart and hurted my feelings because I can be someday, somehow in the place of this woman and I am sure that this is an unbearable situation. Thank-you.» (Waafa Hamra mai 2004)

Cette réaction, que nous interprétons comme une prise de distance ou une forme d'empathie, un autre élément du *savoir-être*, selon Byram et Zarate, se fait aussi sentir chez cette élève chinoise, devant une photo prise, cette fois-ci, dans une maison de retraite en Bretagne par le photographe chinois, Qian Han. Cette élève fait preuve également de *savoirs* dans sa connaissance des pratiques européennes, vis-à vis des personnes âgées et de *savoir-comprendre*, voire de *savoir-s'engager* dans sa capacité à comparer et expliciter les approches différentes en France et en Chine :

*«The photo which I have chosen is about an old woman who is in an old people's home. The woman is looking out of the window and thinking of something. Maybe she is thinking about her children. I think she lives a very simple and lonely life, she is a bit worried and grieved. I have learned that a lot of the aged like living alone in France. This does not mean that they don't want to live with their children. Because they think they should let their children have bigger space to do what they want to do. But in China, the traditional way is that the young people should live with their parents because their parents need to be looked after and this is the best expression of filial piety of the children. »
(Xi Rui Yang 2004)*

Voici un exemple du travail réflexif d'une autre élève chinoise, Lixia Zhang, qui, elle aussi, arrive à se décentrer pour partir sur des bases nouvelles, une attitude faisant partie de la définition du *savoir s'engager*. Notons aussi, en passant, que ce travail a représenté la première occasion, pour un grand nombre d'élèves internationaux, de discuter avec des élèves français.

*« Grâce à ce travail de regards croisés, je me suis rendu compte des différences entre les cultures chinoise et française. Je m'enrichis en expérience et étends l'horizon de ma vue. Il me donne l'envie de vivre en France. De plus, il atténue la douleur liée à l'éloignement familial.»
(Lixia Zhang 2004)*

Pendant les universités d'été (Summer Schools) interculturelles à Télécom SudParis et à Télécom-Bretagne, les élèves ont l'occasion de travailler sur leur autobiographie interculturelle en explorant leur propre «third place».

« Coming to France for summer school has given me the chance to experience a third place. It's exciting and refreshing to be in a new environment, interact with people of another culture and experience everything French. To live, eat (dare I say talk?) like the

French – or what I like to call the Parisian lifestyle minus the pet dog, is indeed very enjoyable. Strangely, in trying to adopt a new culture, it made me more aware of my own culture – the differences especially, things I took for granted and subconscious values. I'm glad I appreciate my own Singaporean culture while appreciating the French culture at the same time. It would be interesting to see how this third place would evolve if I was to stay in France for a longer period of time. Right now I'm enjoying this third place but how would this change over time, when the excitement has died down? »
(*My Third Place - Li Xinging, Ecole d'Eté, TélécomSud Paris, 2003*)

Les derniers exemples sont tirés du cours de management interculturel décrit en détail dans la section « ingénierie pédagogique ». Rappelons que, dans ce cours, nous avons formulé la consigne suivante : « Précisez si le terme 'ingénieur' a le même sens en donnant des exemples pour différentes cultures ». Nous présentons les réponses des élèves révélant différents degrés de compétences interculturelles, principalement au niveau des « *savoir être* ». Dans ce premier exemple, les élèves montrent un début de décentration, en se rendant compte qu'il n'y a pas d'équivalence directe entre les réalités véhiculées par des *languacultures* différentes. Cependant, ils persistent à croire que l'acception française sera adoptée de manière universelle :

« Le concept d'école d'ingénieurs est un concept typiquement français qui n'a pas de réel équivalent à l'étranger. C'est pourquoi, la compréhension du mot ingénieur varie très fortement selon les cultures. Cependant, de plus en plus, ce terme tend à prendre sa définition française dans le monde et l'ancienne définition qui considérait un 'engineer' plutôt comme un technicien tend à disparaître. »
(*Groupe 1, novembre 2005, Télécom-Bretagne*)

Un exemple tiré du même cours de management interculturel à l'ENSTA Bretagne met en évidence de quelle manière une équipe est capable d'analyser les problèmes rencontrés dans le cadre du travail d'équipe. Elle s'interroge sur les modalités du travail en groupe qu'elle ne remet pas en question comme cela peut-être souvent le cas. En fait, elle essaie de prendre du recul par rapport à la modalité pédagogique « travail de groupe » dont elle a compris les enjeux en termes de partage de connaissances, de gestion de conflit et de stratégies de prise de décision dans la diversité :

« During the group class works, we came to the conclusion that working in group isn't always profitable. Even if by working by teams, we benefit from everybody's knowledge. But the main step is to find a way to manage all the ideas and then find a peaceful way to decide which ones are to keep and which ones are to reject. Trying hardly to avoid a fight caused by a disagreement can lead us to take wrong or bad decisions. What was interesting is the way everyone succeeded to give some very convincing arguments to support its ideas, which made decisions taking even harder. »
(*Equipe 3, ENSTA – Janvier 2010*)

Un dernier exemple de Télécom Bretagne illustre l'intérêt de l'analyse linguistique du terme ingénieur en français et en chinois. L'absence de traduction possible permet une distanciation et incite à interroger le concept d'ingénieur aux acceptions différentes suivant les cultures. Ainsi, les étudiants expliquent et comparent les réalités professionnelles, technologiques et académiques, partant de l'analyse d'un terme, pour ensuite découvrir les différentes réalités sociales et culturelles qu'il révèle :

« A cause des différences de culture, il n'existe pas de terme correspondant précisément à la notion d'ingénieur. En Chine, on utilise « 工程师 » (Gong Cheng Shi) pour la traduction du mot «ingénieur». Ce terme désigne en fait plutôt une profession : il n'existe pas de diplôme d'ingénieur à proprement parlé. Ainsi une personne possédant un diplôme d'université n'est pas considérée comme « 工程师 » si elle n'a aucune expérience du travail. On devient ingénieur avec un certain nombre d'années d'expérience professionnelle. Ce terme de « 工程师 » englobe en fait un certains nombres de professions. Ainsi les architectes, les mécaniciens ou les informaticiens sont considérés comme des ingénieurs. Cependant, les spécialistes commerciaux ne sont pas considérés comme tels. »
(Groupe 1/4 avril 2006, Télécom-Bretagne)

Les propos des élèves que nous venons de citer mettent en évidence l'émergence des compétences interculturelles qu'ils développent ou découvrent à la fois dans le contexte des activités qu'ils ont à réaliser en situation de formation.

3.2 Analyse des compétences interculturelles à l'aide des théories mobilisées

Les différents volets de la méthodologie exposée plus haut nous permettent d'observer et d'analyser l'émergence de compétences interculturelles à la fois sur le terrain de l'entreprise et également en contexte de situation de formation initiale et continue. Nous allons tenter de répondre à la question de savoir quelles compétences interculturelles émergent des contextes observés. Afin de répondre à cette question, nous allons utiliser le modèle des dimensions culturelles, *les 5 savoirs* de Byram ainsi que la théorie de Demorgon.

Qu'il s'agisse d'observations en entreprise ou en contexte de formation, les ingénieurs qui ont participé à nos travaux sont souvent capables d'analyser les situations vécues que l'on peut interpréter à l'aide des dimensions telles que monochronie/polychronie, contexte fort/contexte faible (Hall 1990, 2003a, 2003b), spécifique/diffus (Trompenaars 1998) ou l'orientation dans le temps (Hofstede 1993, 2001, Hofstede & Hofstede 2005). Ils peuvent également situer les indexes et scores de ces dimensions, lorsqu'ils ont pris connaissance de cette théorie, sur des échelles de mesure. Les ingénieurs français s'estiment plus polychrones, alors que les Allemands qualifieront plus facilement leur comportement de monochrome. En relation avec des ingénieurs d'entreprises lithuaniennes, les ingénieurs allemands expliquent qu'ils évoluent plutôt dans un contexte faible, nécessitant plus d'information écrite, dans un cadre de meetings plus formels avec des ordres du jour détaillés ; l'objectif majeur étant un processus de prise de décision rapide et efficace. Les ingénieurs français en relation avec ces mêmes interlocuteurs en Lituanie privilégieront plus l'orientation personne (Trompenaars 1998, 2009) et une relation commerciale sur le long terme.

En utilisant les *5 savoirs* de Byram, on peut observer que leur *savoir être* et leur *savoir apprendre/faire* vont leur permettre, en situation, de créer, développer et maintenir une relation de coopération et de travail et de s'adapter aux différentes dimensions culturelles, car ils sont capables, comme nous l'avons vu d'osciller entre des dimensions telles que spécifique/diffus. En plus d'une attitude positive vis-à-vis de l'autre, ils acquièrent de nouveaux *savoirs* leur permettant de s'adapter à différents modes d'organisation et de processus. Ils peuvent ainsi, sur le long terme, développer un *savoir comprendre* et un *savoir s'engager* pour se décentrer et prendre la perspective et le point de vue de l'autre.

L'utilisation des dimensions culturelles et des 5 *savoirs* de Byram montre, en exploitant la théorie de Demorgon (2002, 2005, 2010) la nécessité de s'adapter à la situation, par oscillation, dans l'instant de manière *synchronique*(1). Il convient néanmoins de compléter l'adaptation synchronique de Demorgon par son *approche diachronique*(2) car l'oscillation et l'adaptation sont interprétées par les ingénieurs dans un contexte lui-même beaucoup plus large. Ils font référence à la nécessité d'acquérir des savoirs précis sur le contexte, le projet et les partenaires en collectant de l'information ciblée et en ayant recours à l'expérience sur le long terme. Ceci leur permet de replacer toute information dans son texte et de l'expliquer. Les ingénieurs dépassent ainsi le simple *secteur d'activité*(3) économique ou technologique de l'informationnel-mondial et intègrent des éléments d'explications liés à la politique ou la religion dont les ingénieurs occidentaux pensent majoritairement qu'ils relèvent de la sphère privée. Ainsi, l'approche par *niveaux*(4) leur permet de distinguer si les compétences interculturelles sont à développer au niveau de l'individu, de l'entreprise/organisation ou de la société/culture sociétale, sachant qu'ils tentent de lier ces trois niveaux. Ils ont donc compris qu'il est vain et inutile de vouloir transformer la culture d'un pays où l'on va séjourner professionnellement, mais qu'il est par contre nécessaire d'anticiper les impacts d'une dimension culturelle au niveau national sur l'entreprise ou l'action individuelle dans le cadre d'un rachat, d'une fusion-acquisition ou d'une expatriation. Ceci nous amène donc aux *stratégies*(5) d'adaptation à mettre en oeuvre. Les ingénieurs interrogés ont décidé, dans un contexte et une situation précis, de mobiliser des connaissances et d'engager une action culturellement informée ou non, c'est-à-dire de développer des stratégies adaptatives. L'approche multiperspectiviste étant une théorie et non un dogme, il convient de préciser que connaître et mettre en oeuvre ces différentes approches ne suffit pas toujours à développer des stratégies adaptatives. Ainsi les ingénieurs, même s'ils ont souvent souhaité agir de manière culturellement informée, quel qu'en soit le contexte, ont dû, en situation, réagir très rapidement et montrer des facultés d'adaptation et de résilience en cas de ce que Demorgon appelle *l'auto(dés)organisation*(6). Ils ont dû prendre des décisions professionnelles rapides, parfois culturellement informées, mais pas toujours. C'est ainsi que la sixième perspective d'auto(dés)organisation de Demorgon renvoie à la nécessité d'une adaptation antagoniste *synchronique*(1) en situation, dans le présent, suivant ainsi le principe d'une boucle rétroactive.

3.3 Vers une première évaluation des compétences observées en entreprise

Sur la base des travaux réalisés depuis plusieurs années, nous voyons émerger trois niveaux de compétences des ingénieurs en situation interculturelle. Nous les avons qualifiés de débutant, intermédiaire ou avancé en fonction des différents critères d'analyses fondés sur les dimensions culturelles, les 5 *savoirs* de Byram et la théorie de Demorgon.

Les ingénieurs du niveau débutant en compétences interculturelles semblent ne pas avoir de contact direct avec l'interculturel. L'absence d'expérience ou de prise de position ne permet pas d'identifier de « *savoir* » ou « *savoir faire/apprendre* » dans ce domaine. Les attitudes concernant leur « *savoir être* » pourraient être qualifiées de neutres, voire de négatives, lorsqu'elles s'accompagnent d'un rejet vis-à-vis de ce qui est autre ou étranger. Ils en sont encore au stade du « *comparatif-descriptif* » (Demorgon 2010). Il apparaît en fait que ces

ingénieurs ne semblent pas avoir de stratégie dans le domaine de l'interculturel et de son apprentissage dont ils n'ont pas encore vu l'utilité ou la nécessité.

Les ingénieurs, estimés au niveau intermédiaire des compétences interculturelles, concèdent avoir des difficultés à mettre en œuvre leur « *savoir faire/savoir apprendre* » dans des situations interculturelles. Il leur manque, selon eux, l'expérience d'interactions en contexte interculturel. Leurs capacités à négocier et à communiquer en situation interculturelles ne leur permettent pas facilement de s'adapter ou d'osciller. Ce problème est renforcé par leur difficulté à mobiliser les « *savoirs* » et « *savoir comprendre* » nécessaires à la compréhension de situations interculturelles au quotidien. Ainsi, ils tendent à se focaliser sur l'économique et négligent les secteurs du politique et du religieux. Ils concentrent leurs efforts majoritairement sur l'organisation et ses individus, tout en oubliant le niveau sociétal du contexte qui peut influencer leurs actions. Ils sont néanmoins conscients de leurs difficultés et adoptent plutôt une démarche d'ouverture vers les autres cultures ce qui ne suffit pas néanmoins à construire un « *savoir s'engager* » permettant une prise de recul et la distance nécessaires. En effet, leur expérience et leur stratégie demeurent souvent limitées au moyen terme mais on peut leur attester le niveau « *compréhensif-explicatif* » de Demorgon (2010).

Les ingénieurs auxquels on atteste un niveau avancé de compétences interculturelles témoignent d'une maîtrise des « *savoir faire/savoir apprendre* » interculturels en contexte professionnel. Ils font état de compétences en communication et en négociation en liens avec une situation interculturelle. Ils font preuve d'adaptation, de capacité à osciller et de réactivité car leur « *savoir comprendre* » leur permet d'interpréter les situations qu'ils rencontrent en les analysant et les expliquant. Ils s'appuient ainsi sur des « *savoirs* » sur les cultures dans différents secteurs d'activités et à différents niveaux d'actions individuels, organisationnels et sociétaux. Concernant leur « *savoir être* », ils rendent compte d'attitudes très positives en face de cultures, de situations et de pays étrangers. L'analyse de leurs interviews ou de leurs travaux écrits révèlent très souvent un nombre conséquent de dimensions culturelles. Ils sont aussi en mesure d'expliquer, dans leur propre vocabulaire, ces dimensions culturelles, de les lier à leurs activités, voire de les exploiter stratégiquement pour atteindre leurs objectifs. Leur « *savoir s'engager* » se traduit par une analyse et une prise de recul de praticien réflexif sur des activités interculturelles qu'ils ont réalisées sur le long terme. Ils ont atteint le niveau que Demorgon (2010) qualifie de « *dialogue-implicationnel* ».

4. Démarche d'évaluation des compétences interculturelles en formation

L'évaluation tient une place importante dans tout dispositif de formation en sciences humaines et tout particulièrement pour l'évaluation des compétences, de surcroît dans leur dimension interculturelle. La conception de nos dispositifs de formation, la réalisation et l'évaluation de nos cours sont animées par des valeurs d'humanisme et motivées par la volonté d'être pertinents et équitables. Ainsi, nous avons tenté d'élaborer des méthodes et des critères d'évaluation les plus en phase avec nos valeurs traduites en trois principes : Interaction, multiplication et triangulation.

Au début de la formation, dès le premier cours, nous exposons aux élèves, avec le plus de précision possible, l'objectif, les contenus, les modalités pédagogiques, les modalités d'action,

et toutes les modalités d'évaluation qui en découlent. L'interaction, omniprésente dans l'animation du cours entre enseignants-chercheurs-tuteurs-professionnels ET élèves d'une part, mais ENTRE élèves d'autre part, nous conduit à annoncer les objectifs et modalités d'évaluation en toute transparence puisqu'elles sont intégrées dans la démarche d'un apprentissage interculturel individuel et collectif réflexif. Notre principe de multiplication des épreuves et des activités à évaluer nous permet une forme d'évaluation itérative et récurrente permettant des actions correctives pendant le cours. Ce principe de multiplication des activités à évaluer est en lien avec la triangulation des évaluations. Nous prévoyons la comparaison d'une évaluation holistique avec l'évaluation critériée d'une même épreuve. Nous organisons la double évaluation de certaines activités par les enseignants que nous croisons avec une auto-évaluation (individuelle et/ou collective) des étudiants.

Nous élaborons différents critères d'évaluation en nous appuyant sur plusieurs épreuves d'examens (contrôle continu et contrôle final), en proposant différentes activités collectives et une démarche réflexive individuelle ou collective auxquelles sont associés différents indicateurs d'évaluation. Le degré d'assimilation des contenus de cours est évalué par la rédaction individuelle de documents, allant du questionnaire à choix multiple jusqu'à la dissertation, ainsi que par la co-production d'un document collectif de type dossier ou rapport. A titre d'exemple, nous évaluons pour le cours de management interculturel, des connaissances sur le management, les cultures, les dimensions culturelles, les théories et les méthodologies associées telles que l'approche multiperspectiviste de Demorgon, les 5 *savoirs* de Byram & Zarate et l'approche linguistique. Si les élèves n'explorent pas d'autres théories ou méthodologies, nous leur proposons d'utiliser au moins celles étudiées en cours afin de faciliter les différentes activités et la démarche réflexive.

Les activités évaluées sont différents exercices linguistiques, l'analyse d'incidents critiques, des études de cas, dont les plus importantes sont réalisées en mode projet, ce qui permet d'évaluer différents *savoirs*, *savoir faire* ou *savoir comprendre*.

La démarche réflexive individuelle et collective est évaluée sur la base de la rédaction de bilans d'apprentissage faisant état de l'analyse d'une prise de recul, d'une mise en distance d'une personne ou d'une équipe capables de décentration, donc de *savoir être* ou *savoir s'engager* dans les acceptions retenues plus haut.

Toutes ces activités sont évaluées de manière formative et certaines d'entre elles sont évaluées de manière sommative, à la fois holistique et critériée, selon la pertinence de ce type d'évaluation en fonction des indicateurs d'évaluation appropriés que nous venons de décrire. Ceci consiste, pour rappel, à comparer une évaluation globale basée sur 3 ou 4 items généraux (du type réponse aux questions oui/non, appropriation des contenus, utilisation de méthodes et apports originaux) à une évaluation reprenant des critères de contenus de cours et des critères adaptés des 5 *savoirs* (Byram & Zarate) ou des 6 approches (Demorgon 2002, 2010) adaptés à chaque forme d'épreuve

Certaines voix peuvent s'élever pour dénoncer ici la tentation de vouloir également évaluer le *savoir être* des élèves, qu'elles comprennent et donc méprennent comme étant les traits de caractère, les valeurs ou la personnalité d'un individu. Nous rappelons la définition du

« *savoir être* » que nous utilisons dans le cadre de nos travaux de recherche sur l’interculturel comme la « capacité affective d’abandonner des perceptions et attitudes ethnocentriques vis-à-vis de l’autre et la capacité cognitive à établir et maintenir une relation entre sa culture native et les cultures étrangères. » (Byram & Zarate 1994). Byram et Zarate précisent que le terme *savoir être*, tel qu’ils le définissent et que nous l’employons, consiste à travailler, à la fois de manière affective et cognitive, sur des perceptions qui peuvent influencer des attitudes dans le cadre d’une relation entre sa propre culture et la culture de l’autre. On note le caractère volontairement ciblé du *savoir être* conçu comme un travail de l’individu sur ses représentations face aux cultures. Il ne s’agit donc pas du tout de qualifier ou d’identifier la personnalité d’un individu. Nous n’évaluons et ne notons pas le comportement ou les valeurs d’un élève ou d’un groupe d’élèves.

Par exemple, une équipe d’élèves travaillant sur une étude de cas en mode projet qui explique dans son bilan d’apprentissage, de manière déclarative, comment il a échoué tant sur les *savoirs* (mauvaise qualité des réponses aux questions sur des contenus académiques), en évoquant un problème de *savoir faire* (défaillance de gestion et d’organisation du travail de groupe) et de *savoir être* (manque de curiosité, d’empathie ou de patience) n’est en fait évalué que sur du déclaratif et non pas sur le comportement, les valeurs ou les personnalités des élèves formant cette équipe. Paradoxalement, un tel bilan fait preuve d’une humilité, d’une prise de recul et de distance révélant la *décentration* du *savoir être* tel qu’il est défini par les auteurs cités plus haut.

Nous pouvons convenir qu’il existe un problème d’acception du terme de *savoir être* tel qu’il est employé dans le langage social et le langage scientifique que nous employons ici. Peut-être faut-il revenir à l’origine de la création du terme de *savoir être* en situation d’apprentissage par Ardoino en 1961 et repris en 2004. Ardoino a introduit à l’époque la notion de *savoir être* en formation expérientielle pour distinguer d’autres formes d’appropriation de contenus que les seuls « *savoir* » ou « *savoir faire* » visés par les méthodes d’apprentissage classique :

« Nous pensons que la spécificité des méthodes de formation en profondeur réside dans le fait qu’elles recherchent essentiellement une évolution ou une ‘modification’ des croyances et des attitudes et qu’elles aboutissent à remettre en cause les habitudes mentales, les préjugés, les stéréotypes. Il ne s’agit plus de la simple tradition d’un ‘savoir’ ou d’un ‘savoir-faire’, mais de la communication d’une ‘expérience’, de l’acquisition d’un ‘savoir-vivre’ ou d’un ‘savoir-être’. L’action formative veut engendrer ici une ‘connaissance expérientielle’ des problèmes que l’on peut opposer à la ‘connaissance’ intellectuelle généralement obtenue par d’autres méthodes. » (Ardoino, [1961]2004)

Cette citation d’Ardoino nous est utile ici car elle conforte et renforce notre acception ciblée du *savoir être* en situation de formation comme une « ‘modification’ des croyances et des attitudes ». Ardoino accorde plus d’importance au processus de « ‘modification’ », nécessaire à toute forme d’apprentissage, qu’à la nature même des « croyances et des attitudes » sur lesquelles il ne prend pas position et qu’il ne juge pas. On observe dans ses propos que le « *savoir être* », tel qu’il le définit, permet à l’individu de « remettre en cause les habitudes mentales, les préjugés, les stéréotypes », démarche inhérente à tout apprentissage, et a fortiori

dans le but de développer des compétences interculturelles. La conception de *savoir être* d'Ardoino (1961, 2011) est donc très proche du *savoir être* de Byram & Zarate (1994).

« Il a été notamment fait allusion au caractère vague, « fourre tout » et finalement devenu mystificateur du « savoir être », différencié du « savoir » et du « savoir-faire ». Je saisis, ici, l'occasion d'un commentaire, sur ce point, dans la mesure ou je crois bien être, vers 1963, l'un des tous premiers à avoir utilisé ce tryptique qui devait faire ensuite le tour de la francophonie [...] Lorsque je l'ai ainsi employé c'était pour distinguer de l'instruction et de l'enseignement, ou de l'apprentissage classiques, un autre type de formation, expérimentée, vécue, voulant au moins agir au niveau des représentations et des attitudes, mettant en jeu d'autres formes d'implications et mobilisant des affects, qui était en train de se développer en s'essayant. Il ne s'agissait donc pas, alors, et il ne s'agit pas davantage maintenant d'un concept opérationnalisable. Par contre, ce terme conserve toujours aujourd'hui une utilité, malgré son flou, dans la mesure (ce terme choisi ici avec un clin d'oeil) où il demeure holistique, à l'évidence non divisible, non mesurable, ce qui n'est ni le cas du savoir, ni du savoir faire, pouvant être plus facilement traduits et distribués en compétences. Il en va du savoir être comme de l'humour, on ne saurait les factorialisier aisément, et pourtant on conserve le besoin de telles notions, au niveau d'un langage de sens commun. » (Ardoino, 2011)

Sur son site internet en 2011, on peut encore lire qu'il lui semblait à l'époque, au début des années soixante, important d'introduire dans une situation d'apprentissage expérientiel, un terme pouvant caractériser un « savoir être » comme un « agir au niveau des représentations et des attitudes, mettant en jeu d'autres formes d'implications et mobilisant des affects » à distinguer des « savoirs » ou « savoir faire ». Il précise néanmoins que la notion de « savoir être » est à concevoir et à utiliser de manière holistique car elle ne peut être ni factorialisée, ni mesurée, ni opérationnalisée. Cette conception du savoir être rejoint ainsi le « *savoir être* » de Byram et Zarate ou l'approche de Demorgon qu'il s'agisse de la « *décentration* » (Demorgon 1998, 2002) en mobilisant l'approche des « *antagonismes adaptatifs* » permettant un « interculturel de compréhension et d'explication situant la relation interpersonnelle dans ses cadres: mononational, binational, trinational, plurinational » et un « interculturel comparatif en extériorité : découverte inductive de l'autre, des autres » (Demorgon 1998, 2002). Les notions de savoir être de ces différents auteurs précisent le caractère situé des représentations et actions d'un individu dans le contexte d'un lieu et d'un temps donnés et n'impliquent en aucune manière la personnalité d'un individu en général.

5. Conclusion : Bilan et perspectives

On note à travers les difficultés liées aux différentes acceptions et (in)compréhensions possibles d'un terme tel que « savoir être » à quel point il est difficile de comprendre et de définir l'un des multiples éléments constituant la compétence interculturelle. Il est peut-être utile de rappeler ici que toute compétence, quelle qu'elle soit, est contextualisée et située. Ainsi, toute forme d'évaluation de ce qui a été observé, analysé et défini comme étant une compétence interculturelle ne vaut que pour la situation en présence et ne permet pas d'inférence sur la compétence interculturelle générale d'un individu ou d'un groupe. A l'exemple du savoir être tel qu'il est maintenant perçu dans le langage commun, nous comprenons le danger d'une fausse interprétation de ce que l'on s'imagine être en droit d'attendre de la compétence interculturelle. Quand nous observons comment un individu ou un groupe analyse de manière réflexive sa manière de prendre de la distance dans une

situation et un contexte précis d'apprentissage interculturel, d'autres seraient tentés de comprendre et d'identifier une personnalité, qualifiée d'ouverte ou de fermée, de manière immuable. Le terme de savoir être dans ses différentes acceptions peut révéler une action réflexive, à la fois cognitive et affective, contextualisée comme nous l'entendons ici, et non comme les traits définitifs de la personnalité d'un individu.

L'exemple du « savoir être », comme partie intégrante de notre conception de la compétence interculturelle, illustre notre remarque préliminaire que l'observation et l'analyse des compétences interculturelles posent des questions d'ordres ontologique, épistémologique, théorique, méthodologique et éthique d'une grande complexité, ce qui nous a incités à faire preuve de prudence dans le choix de nos théories et de nos méthodes.

Dans cet article nous avons donc exposé les théories et les méthodes qui nous ont permis de fournir une définition académique et une définition de travail de la compétence interculturelle. Ces théories et méthodes nous ont également permis d'identifier, d'observer et d'analyser les compétences interculturelles développées par des ingénieurs en entreprise ou dans le cadre de dispositifs de formation que nous avons-nous-mêmes créés dans le but de favoriser l'émergence et le développement de compétences interculturelles situées et contextualisées.

L'approche multiperspectiviste de Demorgon (2002, 2010), les 5 *savoirs* de Byram & Zarate (1997) et l'approche linguistique nous permettent à la fois de créer des situations et des contextes favorisant l'émergence de certaines compétences interculturelles et de créer des méthodes, des activités et des critères pour une évaluation formative et sommative. Si nous prenons l'exemple du contexte de la formation initiale, nous procédons à une évaluation répondant aux critères d'interaction, de multiplication et de triangulation des évaluations. L'interaction avec les élèves en début de cours nous permet de les informer, en toute transparence, sur le mode d'évaluation, partie intégrante du cours. Nous évaluons les compétences interculturelles par la multiplication des activités, des épreuves et des critères d'évaluation. Nous procédons par la triangulation des double-évaluations critériées et holistiques des enseignants avec les auto-évaluations des étudiants.

Nous ne prétendons pas définir ici les compétences interculturelles dans leur globalité. Nous ne parvenons à décrire, analyser et évaluer que les compétences interculturelles que les théories et méthodologies mobilisées nous permettent d'identifier et d'observer dans des contextes précis en entreprise et dans l'enseignement supérieur que nous avons choisis et décrits. En comparant nos expériences et nos travaux avec les expériences d'autres praticiens et chercheurs dans le cadre d'échanges professionnels, d'analyses de pratiques ou de la présentation de nos travaux dans des revues ou colloques scientifiques, nous avons pu appréhender certaines compétences interculturelles, ce qui nous incite à approfondir nos travaux en formation et en recherche.

Les perspectives pour la formation sont multiples. Nous allons poursuivre nos observations des compétences interculturelles en entreprise et perfectionner nos dispositifs d'enseignement et d'apprentissage interculturel afin d'approfondir notre démarche de fertilisation croisée. Nous souhaitons en effet que les ingénieurs, qu'ils soient déjà en poste ou en formation,

puissent développer des stratégies d'apprentissage interculturel à mettre en œuvre et à adapter tout au long de leur vie professionnelle et personnelle.

Les perspectives pour la recherche sont également nombreuses. Nous allons approfondir nos travaux de recherche et explorer d'autres questionnements autour des compétences plurilingues (Beacco & Byram 2007), des compétences protéophiliques (Dervin 2011), de la carte des compétences (Zarate & Gohard-Radenkovic 2004) ou de la compétence symbolique (Kramsch 2010). Les enjeux et les attentes envers l'interculturel gagnent en complexité et constituent une réelle urgence. Il est donc important de poursuivre les travaux qui visent à transformer en objet scientifique l'objet social des « compétences interculturelles ». Parallèlement, il est nécessaire de conjuguer les efforts de la recherche scientifique et les formations opérationnelles afin de permettre aux individus et aux organisations de développer les compétences interculturelles indispensables pour relever les défis d'un monde qui ne cesse de se globaliser.

Bibliographie:

- Adler; N.J. (2002).** *International Dimensions of Organisational Behavior*. Cincinnati, Ohio: South Western, Thomson Learning.
- Agar, M. (1994).** *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: Morrow.
- Ardoino, J. (1961).** 'La formation en profondeur' au service du perfectionnement des cadres. *Revue Jeune Patron*, n° 141 1961; p. 23-27 cité dans Ardoino, J, *Propos actuels sur l'éducation. Contribution à l'éducation des adultes*, 2004. p. 78.
- Ardoino, J. (2011).** *Entre bilan et commentaires ou de l'ingénieur et du clinicien*. <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/bilcom.pdf> (consulté le 22.04.11).
- Bakhtin, M. (1986).** *Speech Genres and Other Late Essays*, traduction, V.W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Barbier, J.M. (2004).** *Les savoirs d'action: Une mise en mot des compétences*. Paris: l'Harmattan.
- Barmeyer, C. (2000).** *Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec*. Deutsch-Französische Studien zur Industriegesellschaft. Vol. 25, CIRAC: Paris.
- Beacco, J-C & Byram, M. (2007).** *De la Diversité Linguistique à l'Education Plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, www.coe.int/lang/fr.
- Bennett, M. J. (1993).** Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. Dans: Paige, R. M., ed., *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Ma.:Intercultural Press, p. 21-71.

- Bennett, M. & Bennett, J. (2004).** Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity. Dans: Landis, D., Bennett, J.M. & Bennett, M.J. *Handbook of Intercultural Training*: Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications (2^{ème} ed.). 2004, pp. 147-165.
- Berry, J.W. (1980).** Introduction to methodology. Dans: Triandis, H. & Berry, J.W, eds. *Handbook of Cross cultural Psychology*. Boston, pp. 1-27.
- Byram, M. & Esarte-Sarries, V. (1991).** *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon. Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M, Gribkova, B. Starkey, H. (2002).** *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical introduction for teachers*.
<http://rc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Byram, M. & Zarate, G. (1994).** *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1997).** *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Carroll, R. (1987).** *Evidences invisibles: Américains et Français au quotidien*. Paris: Editions du Seuil.
- Conseil de l'Europe. (2001).** *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques.
- Citron, J. (1995).** Can Cross-cultural Understanding Aid Second Language Acquisition? Toward a Theory of Ethno-Lingual Relativity. *Hispania* 78, pp.105-113.
- Creac'h, M.N., Morace, C.& Trebaol-Pelleau, C. (2005).** Le jeune diplômé idéal: quelles attentes pour les entreprises? Rapport du Conseil Economique et Social de Bretagne: *Perspective de l'emploi et du travail en Bretagne pour une volonté anticipatrice*, juin 2005. Rapporteurs Jean Hamon et Joseph Pennors, pp. 115-116.
- Dickman, V. (2011).** Communicating beyond Stereotypes in International Student Mobility. *Séminaire du groupe de recherche: Norms, Identities and Representations*, University of Bath, 13 avril 2011.
- Demorgon, J. (2002).** *L'histoire interculturelle des sociétés* (2^{ème} ed.). Paris: Anthropos Economica.
- Demorgon, J. (2004).** *Une épistémologie sans frontière – Complexité des antagonismes de la nature à l'histoire*. Paris: Synergies, pp. 77–109.
- Demorgon, J. (2005).** *Critique de l'Interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris: Anthropos Economica.
- Demorgon, J. (2010).** *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. (4^{ème} ed.). Paris: Anthropos Economica.

- Dervin, F. (2010).** Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. Dans: *New Approaches to Assessing Language and (Inter-) Cultural Competences in Higher Education. Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur- Language Testing and Evaluation*, volume 19. Dervin, F. & Suomela-Salmi E., eds. Peter Lang : Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2010. 294 pp.
- Dewey, J. (1938).** *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Eschenauer, J., Gourvès-Hayward, A. & Morace, C., eds. (2009).** *Dynamiques interculturelles des Grandes Ecoles. L'apport des nouveaux langages pour l'enseignement*. Paris: Ecoles des Ponts ParisTech & UPLEGESS.
- Eschenauer, J. (2009).** L'enjeu de l'interculturel et des compétences interculturelles- Etat des lieux de la recherche en Allemagne. Dans: *Dynamiques interculturelles des Grandes Ecoles*. Eschenauer, J., Gourvès-Hayward, A. & Morace, C, eds. Paris: Ponts ParisTech & UPLEGESS: 2009, pp. 20-31.
- Freire, P. ([1967] 1976).** *Education: The Practice of Freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Geertz, C. (1973).** *The Interpretation of Cultures*. New York : Basic books.
- Glowik, M.; Morace. C (2006).** Doing business with new EU member states : A comparative empirical analysis of German and French medium-sized enterprises and their business experiences in the Baltic States. Actes du 14^{ème} Colloque annuel *Marketing and Business Strategies for Central & Eastern Europe*. Vienna University of Economics and Business, Vienne, Autriche, 5-6 décembre 2006.
- Glowik, M., Morace, C. & Gourvès-Hayward, A. (2009).** Doing business in the CEE. A comparative Franco-German study in light of the financial and economic crisis. Actes du 17^{ème} Colloque annuel, *Marketing and Business Strategies for Central & Eastern Europe*: Vienna University of Economics and Business. Vienne, Autriche, 3-5 décembre 2009, pp. 81-99.
- Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune (2008).** Mobilités et parcours, une introduction. Dans: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch, eds. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Editions des archives contemporaines, pp. 127-134.
- Gourvès-Hayward, A. (1998).** Color My World. Dans: T. Singelis, ed. *Teaching About Culture, Ethnicity & Diversity*. California: Sage Publications, 1998, pp. 207-211.
- Gourvès-Hayward, A. (2004).** *In search of a third place: A telecollaborative model for languaculture learning*. Thèse de doctorat, Dublin City University, Dublin.
- Gourvès-Hayward, A., Kennedy, F. & Sudershan, A. (2007).** The Intercultural dimension in LOLIPOP. How interculturally competent are you? Communication au Colloque Annuel de SIETAR EUROPA: *East, West, North & South: Culture's Impact on Economy, Religion, Ecology & Politics*. Sofia, Bulgarie 25-29 avril, 2007.

- Gourvès-Hayward, A. Simpson, V. & Kinginger, C. (1999).** Telecollaborative teaching across the atlantic. Dans: Häkkinen, K. ed. *Innovative Approaches to Intercultural Education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä Press, pp. 144-151.
- Gourvès-Hayward, A. & Morace, C. (2008)** Terminologie et apprentissage expérientiel en cours de management interculturel. Colloque du GLAT *Terminologie : discours, technologie et acteurs sociaux*, Brest 22-24 mai, 2008.
- Gourvès-Hayward & Morace, C. (2009).** La dimension interculturelle en cours de langues et la dimension linguistique en cours de management interculturel: vers des synergies entre languacultures. Actes du 37^{ème} congrès de l'UPLEGESS : *Les langues au coeur de la transversalité, comment répondre au défis de la complexité*. INSA Lyon 3- 5 juin 2009.
- Gourvès-Hayward, A. & Morace, C. (2010)** The challenges of globalization in French engineering and management schools: A multiperspectivist model for intercultural learning. Dans: *International Journal of Intercultural Relations*. Elsevier: Oxford, Saint-Louis, Singapore.
- Gourvès-Hayward, A. & Morace, C. (2011).** Intercultural Competences through Mediated Learning. Dans: *Teaching Strategies*; Henderson, J.P. & Lawrence, A.D., eds. Nova Science Publishers, Inc.
- Gourvès-Hayward, A., Morace, C. & Arthur, N. (2010).** Le monde dans sa poche – LOLIPOP, un outil d'auto-évaluation pour élèves responsables. Actes du 38^{ème} congrès de l'UPLEGESS *Enseignement des langues et des cultures : Comment former des acteurs responsables pour un monde sans frontières ?* ESCP Europe Paris, 26-28, mai 2010.
- Gourvès-Hayward, A., Morace, C. & Simpson, V. (2009).** Using LOLIPOP for Intercultural Communication and Management. *Learning to LOLIPOP: Learners and Teachers Reflect*. Symposium, Dublin City University, 11-13 juin, 2009.
- Gourvès-Hayward, A. Péchenart, J. & Simpson, V. (2008).** LOLIPOP, vers une plus grande autonomie dans l'apprentissage des langues. Dans: *Les langues, vecteur du développement personnel de l'ingénieur et du manager? Actes du 36^{ème} congrès de l'UPLEGESS* 28-29 mai, Paris, France, 2008, pp. 43-55.
- Hall, E. T. & Hall M. R. (1990).** *Understanding cultural differences*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hall, E. T. (2003a).** The vocabulary of culture. Dans: Redding, G. & Stening, B.W., eds, *Cross-cultural management. Volume 1: The theory of culture*, pp. 113 –139. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Hall, E. T. & Hall, M. (2003b).** Key concepts. Underlying structures of culture. Dans: Thomas, D.C., ed., *Readings and Cases in International Management. A Cross-Cultural Perspective*, pp. 151–162. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

- Hofstede, G. (1993).** Intercultural conflict and synergy in Europe. Dans: Hickson, D. ed., *Management in Western Europe: Society, culture and organization in twelve nations*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Hofstede, G. (2001).** *Culture's consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations* (2^{ème} ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005).** *Cultures and Organizations. Software of the Mind* (2^{ème} ed.). New York: McGraw-Hill.
- Kassowitz, M. (1995).** *La Haine*.
- Kingingier, C., Gourvès-Hayward, A. & Simpson, V. (1999).** A telecollaborative course on French/American intercultural communication. *French Review*, 72, pp. 853-866.
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1990).** Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. pp. 62—93.
- Kramsch, C. (1993).** *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995).** The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8, 1995, pp. 83-92.
- Kramsch, C. (1998).** *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2010).** *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Lallemand, I. (2007).** *Des expériences de mobilité aux échanges interculturels dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- Lange, D. L. & Paige, R. M., eds. (2003).** *Culture as the Core: Perspectives on Second Language Education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Le Boterf, G. (1999).** *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'Organisation (2^{ème} ed.).
- Le Saout, A. (2009).** Mise en place d'un dispositif pédagogique innovant contribuant au développement des capacités à communiquer en milieu interculturel dans le cadre du réseau "N+I". Actes du 37^{ème} congrès de l'UPLEGESS : *Les Langues au coeur de la transversalité, comment répondre au défis de la complexité*, INSA Lyon 3-5 juin, 2009, pp. 91-100.
- Meier, O. (2006).** *Management interculturel. Stratégie. Organisation. Performance*. Paris : Dunod (2^{ème} ed.).
- Morace, C. (1997)** *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation und interkulturelles Lernen am Beispiel des Exports von Investitionsgütern der Elektro- und Maschinenbaubranche nach Frankreich*. Thèse de doctorat. Freie Universität Berlin.

- Morace, C. (2004).** Deutsche Manager in Frankreich. Handelsbeziehungen und Verhandlungen - eine empirische Studie. Dans: Merckens, D. Demorgon, J.& Gebauer, G. *Herausforderung und Perspektiven für das interkulturelle Management*. Europäische Bibliothek interkultureller Studien, Vol. 8, pp. 70-91.
- Morace, C. (2008).** Les compétences interculturelles utiles pour entreprendre en Lituanie. Vers une communauté de pratiques franco-allemande. L'Entrepreneur et la PME : vecteurs de changement et d'innovation. 9^{ème} Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME (CIFEPME 2008). Louvain, 29-31 octobre, 2008.
- Morace, C. & Gold, R. (2008)** Co-animation d'un cours de management interculturel en anglais. Exemple d'une coopération entre enseignants des départements ressources humaines et langues étrangères de l'ESC Bretagne Brest. Actes de colloque de la 2^{ème} journée d'étude du GEM. *Approches transversales et synergies interdisciplinaires. La pédagogie par projet*. EM Lyon Ecole de Management. Grenoble Ecole de Management, 14 mars 2008.
- Morace, C. & Gourvès-Hayward, A. (2005).** Intercultural Management: third place, third space, from conflict to consensus, Communication au 4^{ème} colloque de l'*International Academy for Intercultural Research*, Kent, USA, 4-7 mai, 2005.
- 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 *Les langues au coeur de la transversalité, comment répondre aux défis de la complexité*, Grenoble Ecole de Management, 30 mai -1 juin, 2007.
- Morace, C.& Gourvès-Hayward, A. (2008).** Développer des compétences interculturelles par l'intégration de « l'intérité ». Un dispositif de formation pour un apprentissage expérientiel. 5^{ème} colloque *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*. Brest, 18-20 juin, 2008.
- Morace, C., Gourvès-Hayward, A. (2010).** How can diversity lead to richer unity? Developing intercultural competences through 'interity'. Joint international IGIP-SEFI annual conference 2010 "*Diversity unifies - Diversity in Engineering Education*", 19-22 septembre, 2010, Trnava, Slovaquie.
- Morace, C. & Gourvès-Hayward, A. (à paraître).** Professionnalisation de l'enseignement et management interculturel : Quel dispositif pour l'apprentissage de compétences interculturelles en Ecoles d'ingénieurs? Actes du 6^{ème} colloque *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*. Angers, 8-10 juin, 2011.
- Morace, C., Gourvès-Hayward, A. & Glowik, M. (2008a).** Intercultural competences for enhanced business relations with Lithuanian companies. Business strategies for economies in transition. Dans: *Book of Readings on CEE countries*. P. G. Chadraba & R. Springer, eds. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 522-552.
- Morace C., Gourvès-Hayward, A. Glowik, M. (2008b).** Doing business with Lithuania - towards a Franco-German community of practice. Actes du 1^{er} Colloque IMBCEE:

International Symposium on Marketing and Business in CEE market, Katowice, Pologne, 16 –18 octobre, 2008.

- Morace, C. & Schulze, H. (2005)** Quelles compétences interculturelles pour les PME/PMI en Europe? Recommandations pour la formation continue en management interculturel - L'exemple d'entrepreneurs en Bretagne et en Basse-Saxe. *Communication colloque entrepreneuriat*, ESC Bretagne Brest, octobre 2005.
- Morace, C. & Schulze, H. (2006).** Quelles compétences interculturelles pour les PME/PMI en Europe? L'exemple d'entrepreneurs en Bretagne et en Basse-Saxe. Dans: J. Klusmeyer, U. Meyerholt & P. Wengelowski (Eds.), *Beratung – Evaluation – Transfer*, (Vol. 3), (pp. 73–90). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Sablé, C. (2007)** Les traductions littéraires, un point d'appui pour un apprentissage interculturel en lycée bilingue. *Le langage et l'homme, Revue de didactique du français*, t. 2, vol. 42/2.
- Stewart, E.C. & Bennett, M.J. (1995).** *American Cultural Patterns. A Cross-Cultural Perspective*. Paris :Masson
- Takahashi, N. (2009).** I-bunka-kan : l'Interculturel vu du Japon. Dans: *Dynamiques interculturelles des Grandes Ecoles*. eds: Eschenauer, J., Gourvès-Hayward, A. & Morace, C. Paris: Ponts ParisTech & UPLEGESS: 2009, pp. 37-43.
- Trompenaars, F. (1998).** *Riding the Waves of Culture*. New York. McGraw-Hill.
- Trompenaars, F. & Voerman. E. (2009).** *Servant leadership across cultures: Harnessing the strength of the world's most powerful leadership philosophy*. Infinite Ideas Limited.
- Unesco (2010).** *Rapport Mondial sur les sciences sociales*. juin, 2010.
<http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/resources/reports/world-social-science-report/> (consulté le 22.04.2011)
- Utley, D. (2004).** *Intercultural Resource Pack*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 52-53.
- Zarate, G. (1983).** Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. *Le français dans le monde*, p.181.
- Zarate, G. (1986).** *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Auteurs des articles

Dr. Eschenauer, Jörg

Professeur, président du Département de la Formation Linguistique
ECOLE DES PONTS PARISTECH

Dr. Gourvès-Hayward, Alison

Maître de conférences
TELECOM BRETAGNE

Dr. Lallemand, Isabelle

Chargée d'enseignement
TELECOM PARISTECH

Dr. Morace, Christophe

Enseignant-chercheur
CRF-CNAM, ENSTA BRETAGNE

Dr. Sablé, Catherine

Enseignant-chercheur
TELECOM BRETAGNE