

**LES  
CAHIERS  
DU CIEP**

Centre International d'Études Pédagogiques

Coordination :

G. Zarate

A. Gohard-Radenkovic

# **La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte**

 **Didier**



# SOMMAIRE

3

<b>L'IDENTITÉ CARTOGRAPHIÉE : DE LA GRILLE À LA CARTE</b> <i>Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic</i> . . . . .	4
<b>ÉCARTS ENTRE LOGIQUES INSTITUTIONNELLES ET LOGIQUES INDIVIDUELLES</b>	
La construction des compétences à l'heure de la mobilité. Tensions entre conceptions européennes, régionales et individuelles. <i>Vassiliki Papatsiba</i> . . . . .	10
Politiques linguistiques et enjeux identitaires des minorités nationales en Roumanie : quelles logiques et compétences développer à l'école ? <i>Calin Rus</i> . . . . .	24
L'expérience d'une expatriation professionnelle permet-elle d'acquérir des compétences de médiateur culturel ? <i>Patchareerat Yanaprasart</i> . . . . .	32
<b>APPARTENANCES IDENTITAIRES EN QUESTION ET SITUATIONS DE MÉDIATION</b>	
Réflexions sur l'émergence de compétences interculturelles dans trois lieux d'échanges <i>Joo-Hee Kim et Isabelle Lallemant</i> . . . . .	44
L'acte alimentaire comme acte d'appartenance culturelle et acte potentiel de renégociation identitaire <i>Aline Gohard-Radenkovic et Patricia Kohler-Bally</i> . . . . .	56
<b>INTERROGATIONS AUTOUR DE LA DÉFINITION DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES</b>	
Du passeport linguistique à la carte d'identité du passeur <i>Christina Gautheron-Boutchatsky et Marie-Christine Kok-Escalie</i> . . . . .	70
Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être ? <i>Mathilde Anquetil</i> . . . . .	77
<b>LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES, PARTIE PRENANTE DE L'ÉVALUATION</b>	
Comment les enseignants de langues voient leur rôle de médiateur dans une situation géopolitique complexe <i>Ekaterina Babamova</i> . . . . .	94
La problématique comparatiste dans les épreuves du DELF et du DALF <i>Brigitte Lpez</i> . . . . .	103
Le travail critique du « regard anthropologique », partie prenante du processus d'évaluation <i>Catherine Berger</i> . . . . .	110
<b>DOCUMENTS ANNEXES</b> . . . . .	118

Conception maquette : Jean Baud

Mise en pages : Triptyque

« Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs.

Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération.

En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. »

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, au terme des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite. » (alinéa 1<sup>er</sup> de l'article 40) - « Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. »

## LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES SONT-ELLES DES SAVOIR-ÊTRE ?

Mathilde Anquetil

77

« L'Europe sera un produit de votre esprit, de la volonté de votre esprit, non un produit de votre être. Et si vous me répondez que vous ne croyez pas à l'autonomie de l'esprit, que votre esprit ne peut être autre chose qu'un aspect de votre être, alors je vous déclare que vous ne ferez jamais l'Europe. Car il n'y a pas d'Être européen. »  
Benda (1933), *Discours à la Nation européenne*.<sup>1</sup>

**P**endant ses études doctorales, Mathilde Anquetil s'est occupée, à l'université de Macerata en Italie, dans le cadre d'un module intitulé « Mobilité et communication interculturelle », de la formation des étudiants Erasmus en séjour de mobilité. Un des principes du dispositif de formation était de proposer une reconnaissance par l'octroi de crédits ECTS aux étudiants souhaitant faire valider un parcours d'acquisition de compétences culturelles liées à leur expérience de la mobilité européenne. D'où la nécessité de définir un cadre de compétences pour proposer un dispositif d'enseignement et de certification.

Les typologies existantes et les travaux de Michael Byram et de Geneviève Zarate font apparaître un glissement progressif de définition : des compétences culturelles liées à l'apprentissage d'une langue à des compétences interculturelles transversales d'un sujet plurilingue, compétences transférables à d'autres sphères d'action sociale de ce sujet, en particulier dans le monde du travail. C'est cette évolution que l'auteure interroge, d'autant que ces compétences, qui sont surtout d'ordre attitudeles et qui valorisent des capacités d'adaptation et de tolérance, semblent en passe d'acquiescer dans le Portfolio une visibilité et une reconnaissance que les compétences culturelles n'ont jamais réussi à conquérir dans les certifications.

Définir les compétences interculturelles comme des savoir-être entraîne souvent une sorte de prescription moralisatrice d'un type de comportement « interculturally correct » qui fait fi des analyses menées sur le traitement de la différence culturelle dans la communication interculturelle.

Peut-on traiter des attitudes et aptitudes mises en jeu dans la communication interculturelle sans passer par cette notion de savoir-être ? Quelle peut être l'utilité du Portfolio dans un processus de validation des compétences interculturelles comme ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences méthodologiques ? Quel support peut-il proposer pour offrir une reconnaissance symbolique à ceux qui, par la mobilité, se sont engagés dans un processus réflexif d'enrichissement de leur capital culturel en s'ouvrant à l'influence des cultures étrangères ?

## 1. DES COMPÉTENCES CULTURELLES EN LANGUE ÉTRANGÈRE AUX COMPÉTENCES INTERCULTURELLES TRANSFÉRABLES, LA MONTÉE DES SAVOIR-ÊTRE

### 1.1. La formation interculturelle comme mise en relation distancée et critique

Dès 1986 Geneviève Zarate<sup>2</sup> proposait différentes pistes pour l'enseignement de la compétence culturelle dans la classe de langue. Les objectifs d'acquisition de références dans la culture étrangère s'accompagnent d'indications sur un nécessaire parcours de mise à distance de l'ethnocentrisme, de prise de conscience de l'identité. L'apprentissage de la relativité qui passe par le contact direct, la relation implicite avec l'autre, est présentée comme un processus ardu, nécessitant un accompagnement didactique. L'auteure s'appuie sur la conception de Lévi-Strauss d'une incommunicabilité partielle entre les cultures, pour mettre en garde contre une tendance lénifiante ou moralisatrice à glorifier un dialogue des cultures par trop idéalisé.

« On comprend que pour un individu découvrant, dans la réalité des faits, une culture étrangère, la mise en relation de deux cultures entraîne une redéfinition de l'identité maternelle, la reconnaissance positive ou négative des différences, la production de jugement de valeur qui impliquent, dans la diversité des pratiques, la supériorité ou l'infériorité d'une culture par rapport à une autre<sup>3</sup>. »

Dans les années qui suivent on voit s'affirmer le concept d'apprenant comme « *intercultural speaker* » puis intermédiaire culturel : le modèle à suivre n'est plus celui de la compétence culturelle du natif, l'apprenant se situe dans la relation entre sa culture et celle à laquelle il se confronte, son rôle est de participer à la communication interculturelle et non de tenter une assimilation dans l'autre culture.

En 1997, M. Byram proposait une typologie de compétences interculturelles en termes de « *attitudes (curiosity and openness to suspend disbelief about others cultures and belief about one's own); knowledge of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor country; skills of interpreting and relating; skills of discovery and interaction; critical awareness / political education* ». <sup>4</sup> Nous notons particulièrement cette dernière catégorie, « *critical awareness* », en ce qu'elle est liée à un concept d'éducation politique.

### Le quatuor : savoirs, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être

Dans *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*<sup>5</sup>, les deux auteurs présentent une typologie basée sur le regroupement de compétences socioculturelles pour la communication interculturelle en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être et proposent, pour ces compétences, objectifs et modes d'évaluation. Dans ce cadre, les savoir-être recouvrent des attitudes (attitude d'ouverture, aptitude à

relativiser) et des capacités (capacités à se distancier de la relation ethnocentriste ordinaire, capacité à maîtriser des catégories de mise en relation des cultures, capacité à tenir un rôle d'intermédiaire culturel). Sous une distribution différente on retrouve les mêmes catégories que dans le texte de Byram mais on note d'une part l'alternance terminologique entre compétences socioculturelles et compétences interculturelles et, d'autre part, la disparition dans le document édité par le Conseil de l'Europe de la dimension de conscience critique définie précédemment par Byram comme « *ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries* ».

Dans cette publication pour le Conseil de l'Europe, on note donc chez ces deux auteurs l'abandon de la catégorie du jugement de valeur, ou « *critical awareness* », que chacun d'entre eux avait développé dans des publications antérieures.

## **1.2. Compétences interculturelles dans le Cadre commun de référence**

En 2001 la nouvelle version du *Cadre européen commun de référence pour les langues* distribuait dans les « compétences générales de l'apprenant<sup>6</sup> » des compétences exprimées en termes de savoir (culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle), aptitudes et savoir-faire (aptitudes pratiques et savoir-faire, aptitudes et savoir-faire interculturels), savoir-être (comme ensemble d'attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs, traits de personnalité qui affectent la communication), savoir-apprendre (conscience de la langue et de la communication, conscience et aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude, aptitudes à la découverte ou heuristiques), qui reprennent en partie ces propositions<sup>7</sup>. La distribution éparpillée de ces compétences sous la rubrique « compétences générales » fait qu'il est difficile d'en faire un objectif d'enseignement en soi, on note cependant que le *Cadre* indique que :

« Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas :

- quelle expérience et quelle connaissance nouvelles de la vie en société dans sa communauté ainsi que dans la communauté cible l'apprenant devra acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en L2 ;
- de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée<sup>8</sup>. »

On remarque l'introduction prudente du terme de « personnalité interculturelle », « formée par un certain nombre d'attitudes et de conscience des choses<sup>9</sup> », dans la rubrique des savoir-être. Le terme semble ici recouvrir une disposition personnelle transversale. Mais les auteurs pointent sur les problèmes d'ordre « éthique et pédagogique » posés par cet objectif éducatif ; le texte ne débouche donc pas sur des indications pour sa mise en pratique dans les dispositifs didactiques.

La nouvelle version du *Cadre de référence* introduit par contre comme objectif l'acquisition d'une « capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » et d'une façon générale, le texte met en garde contre les connaissances stéréotypées dans le domaine des savoirs socioculturels. C'est par cette critique que la connaissance de la culture étrangère est introduite comme objectif d'apprentissage. On note aussi qu'au rang des aptitudes à la découverte, on compte une « capacité à s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire) » qui, dans cette attitude d'acceptation passive, est loin d'indiquer la voie et les démarches d'une mobilité active.

Le *Cadre de référence* ouvre donc des pistes de légitimation pour le développement d'une didactique des compétences interculturelles mais dans un esprit de recherche d'aplanissement des obstacles à la communication, alors que de nombreuses études montrent que la prise en compte des différences peut être considérée comme source de communication et non comme obstacle à supprimer. Nous citerons à ce sujet Edmond-Marc Lipiansky<sup>10</sup> lorsqu'il affirme que la pédagogie de l'interculturel se fourvoie lorsqu'elle s'assigne comme objectif majeur de combattre les préjugés.

« La simple affirmation idéologique du relativisme culturel et l'exhortation à la tolérance et à l'acceptation de l'autre – attitude éthiquement nécessaire – sont souvent insuffisantes. Si, en effet, bien des réactions négatives tiennent à la réalité de la différence culturelle, il ne suffit pas d'inciter les gens à « accepter » cette différence. Il faut voir ce qu'elle induit dans la communication et la rencontre, et engager sur ce point un dialogue où chacun puisse défendre son point de vue et ses valeurs et dire ce en quoi ceux de l'autre le heurtent ou le choquent. Il ne s'agit pas d'aplanir les différends et d'éviter les conflits, mais de comprendre, en les vivant, à quelles sources ils s'alimentent<sup>11</sup>. »

Tania Ogay<sup>12</sup> part des mêmes constats dans son étude sur les rencontres entre les jeunes Suisses alémaniques et romands. Elle illustre par un schéma très clair<sup>13</sup> combien un désir de produire un discours « *interculturally correct* » et de réfuter les préjugés défavorables à l'exogroupe peut, selon une première stratégie, porter à une négation ou minimisation de la différence et aboutir finalement à l'indifférence, ou, selon une stratégie opposée, mener à une survalorisation de la culture de l'exogroupe portant à un renversement de valeurs, lorsque l'individu tente de s'identifier aux valeurs de l'autre.

### ***1.3. L'apport du Portfolio pour la reconnaissance des compétences interculturelles***

Avec le développement des recherches sur les compétences plurilingues et pluriculturelles on constate d'une part un détachement progressif du concept de « compétences interculturelles » de celui de « compétences socioculturelles » comme ensemble de compétences à acquérir par et pour une confrontation bilatérale avec une langue et une communauté étrangères, et d'autre part, une tendance à la réduction des compétences interculturelles à des compétences comportementales voire à des attitudes personnelles.

Le *Portfolio européen des langues* pour l'éducation supérieure du Conseil Européen pour les Langues<sup>14</sup> propose une série de stimuli pour focaliser l'attention de l'utilisateur sur le thème des compétences interculturelles, et on lui doit le mérite d'introduire pour la première fois ces thèmes au sein d'un outil de reconnaissance puissant comme le *Portfolio*. Au chapitre de la biographie linguistique on trouve ainsi une fiche (fiche 3) invitant à « Décrire les rencontres et expériences avec d'autres cultures dans votre propre pays ou lors de séjour à l'étranger, qui ont contribué à élargir vos compétences interculturelles sur une autre région linguistique ». Le terme de « compétences interculturelles » semble ici abusivement employé comme « savoir culturel » car il n'y a pas de compétences interculturelles sur une région. Ce dérapage est cependant corrigé dans la consigne : « Qu'est-ce que vous avez appris sur l'autre culture et sur vous-même ? Comment ces expériences ont-elles influencé votre attitude envers la culture et la langue ? », consigne qui indique bien la voie d'un retour sur soi avec un regard modifié par la fréquentation de l'autre. Nous avons tenté d'explorer cette voie lors de la formation auprès des étudiants de mobilité à Macerata, en proposant une démarche d'exploration culturelle à partir d'un moment de repérage des différences vécues affectivement dans l'expérience pratique des lieux et institutions.

La fiche 6.1. intitulée « Mon séjour de mobilité » appelle de nouveau à une réflexion interculturelle. Cette fiche a pour but de « développer la capacité à communiquer au-delà des frontières culturelles et faciliter l'intégration dans la vie sociale et universitaire du pays de destination ». On retrouve dans cet intitulé la conception de l'interculturel comme aplanissement des obstacles à la communication que nous avons précédemment critiquée. La liste de repérage intitulée « mobilité et compétence interculturelle » offre à son tour un modèle de compétence culturelle auquel l'étudiant est invité à se mesurer. Cette liste peut servir de stimulus à la réflexion mais offre selon nous une image idéologique des compétences interculturelles conçues essentiellement comme aptitude à l'empathie (« Je peux me mettre à la place d'une autre personne et envisager sa perspective »), conscience d'un déterminisme culturel plus que d'une interférence négociable (« Je suis conscient de ma propre identité culturelle, de mes valeurs et de mes croyances culturelles qui déterminent ma vision de l'autre »), éthique proclamée de la tolérance comme seul mode d'approche (« Je peux approcher une autre culture avec tolérance, quelles que soient mes propres convictions morales et éthiques »). Les différences sont prises en compte sur le mode du style ou de la convention qu'il suffit de connaître pour accepter (« Je peux identifier des conventions propres à un système culturel étranger ») à moins qu'il ne s'agisse de malentendus dus au fait que l'autre n'a pas atteint un bon degré de maîtrise de l'empathie (« Je sais gérer les malentendus qui résultent du fait que les participants ne sont pas suffisamment conscients que les personnes d'une autre culture voient certaines choses différemment »). Dans ce cadre la découverte de l'autre culture se limite à la connaissance de « quelques faits importants de mon pays de destination concernant le pays, sa population et son histoire ».



La liste est offerte comme guide de réflexion avant le départ puis au long du séjour. L'apprenant est invité à « s'informer et à réfléchir à la manière dont [il] pourrait acquérir ce qui lui manque ». Nous pensons quant à nous qu'une simple démarche réflexive autodidacte jointe aux « leçons de l'expérience » ne saurait toujours suffire à l'éclosion des talents prescrits et que l'incitation à la réflexion sur les moyens d'acquérir les compétences listées s'adresserait plus opportunément à de nouveaux didacticiens des compétences interculturelles pour la mobilité. On note par ailleurs que dans ce *Portfolio* les compétences interculturelles voient leur champ considérablement réduit, en particulier quant aux savoir-faire. Les savoir-faire interprétatifs ont disparu de l'horizon, on ne retrouve pas de trace de ce rôle d'intermédiaire culturel qui avait été repris dans le *Cadre de référence*, l'interaction est reprise sans autre développement comme « intégration dans la vie sociale », on se rapproche d'un modèle d'assimilation. Ce qui est proposé à l'apprenant c'est surtout d'atteindre un état de conscience (« *awareness*<sup>15</sup> » dans la version anglaise) : par la maîtrise de l'information concernant leur propre appartenance culturelle et un bagage informationnel minimal sur les conventions culturelles étrangères, les apprenants sauront dominer leur comportement et mettre en œuvre la tolérance pour aplanir les obstacles culturels à la communication. Cette attitude qui se forge dans le contact avec une communauté de langue étrangère sert ensuite de modèle (homogénéisant) pour les bons rapports entre toutes les communautés linguistiques européennes, ce qui sert les objectifs politiques du Conseil de l'Europe.

#### ***1.4. Les compétences interculturelles comme conjonction d'un savoir-être et d'un capital social de mobilité***

Dans leur récent article<sup>16</sup>, E. Murphy-Lejeune et G. Zarate analysent les nouvelles exigences posées par le politique aux didacticiens de la mobilité en vue de la constitution d'une citoyenneté active plurilingue et pluriculturelle. La compétence pluriculturelle acquiert dans leurs propositions une spécificité autonome par rapport aux compétences culturelles dans une langue étrangère déterminée et devient l'attribut d'un acteur social sachant se mouvoir avec aisance dans le nouveau contexte européen multiculturel. Les auteures mettent en avant l'opportunité de valoriser le capital social constitué par l'ensemble des expériences de mobilité et contacts avec de multiples cultures en les recensant attentivement dans le *Portfolio* dans un chapitre nouvellement intitulé « biographie interculturelle », et d'autre part elles définissent les « compétences interculturelles de mobilité » spécifiques de l'acteur social pluriculturel sous quatre catégories : attitude personnelle avec une valorisation de l'ouverture d'esprit ; capacité de participation sociale par la mise en œuvre de stratégies d'insertion ; capacité à nouer des relations interpersonnelles de qualité, et enfin capacités d'adaptation et de communication résumées sous les termes d'aisance et de confiance en soi. Les auteures soulignent qu'il s'agit là prioritairement de compétences relevant du « savoir-être », les pré-dispositions initiales se transformant en acquis à travers l'expérience selon un processus d'apprentissage essentiellement holistique.

Examinons ces propositions. Dans un souci de valoriser, contre l'enfermement de l'identité pensée en termes d'ethnicité, toute expérience de l'altérité, toute expérience d'adaptation présentée comme élément d'un capital de mobilité, les auteures dressent en filigrane le portrait d'un acteur social chez qui toute expérience de rupture (y compris familiale), tout déracinement peut s'afficher publiquement parce que source d'enrichissement. Or, s'il nous semble intéressant de recenser au cours d'une séance formative les expériences déjà vécues par les élèves, c'est surtout afin de faire émerger, outre la richesse des cultures rencontrées, les stratégies mises en œuvre lors de ces événements plus ou moins traumatiques et d'en dresser des bilans. Mais pour parvenir à un espace de parole publique, les expériences de vie requièrent un climat d'écoute, un va-et-vient entre les concepts d'analyse proposés en cours et un retraitement intime du vécu. Il y a des histoires de vie qui comportent un capital de douleur et le passage de l'expérience du déracinement à la conscience d'acquisition en terme de compétences d'adaptation n'est pas chose aisée. D. Lévy<sup>17</sup> dans un mouvement réflexif sur son vécu insiste sur la mise en place de stratégies d'intégration des divers vécus purilingues et pluriculturels pour la construction de la culture du sujet plurilingue. Cette construction, suggère-t-elle, passe par plusieurs phases dont la transposition et le mimétisme, dangereuses mais propédeutiques à une nécessaire intégration dans une phase d'unification toujours originale mais constitutive du sujet confronté à des situations d'acculturation.

Le concept de capital de mobilité développé par E. Murphy-Lejeune dans ces analyses auprès des étudiants-voyageurs<sup>18</sup> nous semble donc fructueux pour la valorisation des personnes qui sont engagées dans un élargissement de leur identité culturelle mais nous nous interrogeons sur la forme de la liste d'expériences sans traitement narratif, sans insertion des événements dans un contexte sociohistorique. S'agit-il de prouver par accumulation d'expériences de mobilité que l'on est rompu à tout type d'adaptation et de flexibilité éventuellement requis par le marché du travail ou d'un guide de travail pour mener la réflexion des étudiants sur leur vécu afin de faire émerger leurs compétences en positif ?

### ***1.5. Les compétences interculturelles comme dispositions personnelles ?***

E. Murphy-Lejeune et G. Zarate définissent les compétences interculturelles de mobilité comme étant essentiellement des dispositions, l'accent est mis sur les « dispositions personnelles de la personnalité voyageuse » valorisant la curiosité, l'attrait pour la différence, la sociabilité, l'ouverture d'esprit, le goût pour l'aventure. Ces catégories nous paraissent ambiguës surtout si on les définit, en reprenant le discours des étudiants, comme « attitude par laquelle on accepte les choses et les gens comme ils sont<sup>19</sup> », les qualités de tolérance et flexibilité sont définies comme *acceptation* des circonstances et des autres. Les travaux de l'OFAJ ont depuis longtemps mis en garde contre ce type de modèle : tolérance et flexibilité si elles sont nécessaires comme première approche, celle de la suspension temporaire du jugement et de l'indis-

pensable adaptation au nouveau milieu, peuvent à la longue servir à masquer une indifférence polie et un refus de se confronter à la différence et aux conflits enfouis.

De même les catégories d'aisance et de confiance en soi sont d'un maniement délicat. D'une part on risque de survaloriser des compétences acquises de par l'origine sociale, ce qui va à l'encontre d'un projet de démocratisation de la mobilité; d'autre part ces mêmes qualités semblent ne pas être prédictives de succès lors des échanges interculturels, comme le montre de nouveau T. Ogay à partir de son étude très personnalisée auprès de jeunes participants d'un échange en Suisse alémanique. Ce qui apparaît lors de cette étude s'inspirant de façon critique des modèles fournis par les théoriciens de la «*Anxiety/Uncertainty Management Theory*<sup>20</sup>», et de la «*Communication Accommodation Theory*<sup>21</sup>», c'est que d'une façon générale, les traits de la personnalité interfèrent avec de multiples autres facteurs, en particulier le contexte socio-historique, les relations entre les deux communautés en présence, et que l'ouverture à l'autre, la confiance en soi sont des facteurs qui entrent en jeu dans l'accommodation à l'autre par diverses stratégies divergentes ou convergentes à la recherche d'un équilibre communicationnel très complexe où l'anxiété et l'incertitude, si elles doivent être gérées, ne doivent pas non plus être éliminées sous peine d'ôter tout intérêt à la communication. Mais l'apport personnel de T. Ogay consiste en particulier à se différencier des finalités des études américaines visant avant tout à la communication harmonieuse entre les communautés, pour revaloriser la prise en compte de la différence comme moteur de la dynamique interculturelle à mettre en œuvre pour un enrichissement des cultures en interaction. Cette étude met, selon nous, fortement en garde contre l'adoption de critères qualitatifs orientés exclusivement sur la personnalité de l'acteur interculturel pour en certifier les compétences interculturelles.

E. Murphy-Lejeune et G. Zarate comptent par ailleurs les capacités d'insertion sociale et de construction de relations interpersonnelles comme compétences spécifiques du sujet pluriculturel. Ces capacités essentielles relèvent-elles du savoir-être? C'est en partant du constat de manque d'insertion sociale et de pauvreté des relations interpersonnelles avec les natifs que nous avons élaboré un projet expérimental de formation à la mobilité. Nous croyons, comme d'ailleurs le suggère leur article, que «la bonne gestion de ce domaine est condition d'apprentissage», c'est-à-dire que l'extension et la qualité des relations sociales et interpersonnelles sont le résultat d'une stratégie (savoir-apprendre), basée sur des savoir-faire communicationnels, qui avant de devenir éventuellement un habitus doivent être enseignés comme tels, le rôle de l'enseignant pour les compétences de mobilité étant aussi d'aménager des contextes d'amorce de communication sociale et interpersonnelle au sein du milieu où évolue le sujet en mobilité. Mais le résultat des stratégies n'est pas totalement imputables à la qualité des savoir-faire mis en œuvre, dans la mesure où il dépend aussi du contexte sociohistorique du milieu d'insertion. L'engagement dans des relations sociales et interperson-

nelles de qualité permet sans doute de mesurer certaines compétences interculturelles du sujet, en veillant à pondérer les résultats par une prise en compte du contexte. Quoi qu'il en soit, il nous semble qu'il ne s'agit pas là de savoir-être ; ce qui est en jeu ici est l'enseignement d'une méthodologie d'acquisition d'un capital social.

### ***1.6. L'interculturel version bourgeois-bohême***

La description proposée pour l'étudiant de mobilité en final de son processus de socialisation plurilingue, « Au terme du parcours, le voyageur peut avoir assoupli sa personnalité, allégé son bagage culturel (sic), agrandi son monde social et acquis une plus grande liberté<sup>22</sup> », tend à élever au rang de modèle ce qu'E. Murphy appelle « l'étudiant voyageur comme vagabond potentiel » :

« Les étudiants voyageurs en Europe constituent une élite parce qu'il montre le chemin à venir. Bien que peu nombreux, ils sont le « levain » qui facilitera la mobilité européenne. [...] Contrairement aux sédentaires alourdis par leurs possessions, ils apprennent à voyager léger. Ils ont fait le premier pas pour se libérer. L'avenir leur est ouvert, inachevé...<sup>23</sup> »

Or, lors de nos contacts avec les étudiants Erasmus, il nous est arrivé de rencontrer de ces experts en vagabondage étudiantin, libérés de toute attache et surfant avec aisance sur toutes les circonstances. Mais, quoique sensible à la joyeuse liberté de ces « *Wandervögel* », nous avons été frappé par l'inconsistance culturelle de leurs discours, par « l'insupportable légèreté de leur être ». Nous ne partageons donc pas cette vision allégée d'un futur expert de la médiation interculturelle. Si l'expérience interculturelle assouplit les rigidités de l'ethnocentrisme, elle complexifie surtout les structures de la personnalité, en particulier par la réflexion critique sur les attachements culturels que l'acteur de la mobilité cependant n'est pas tenu de s'aliéner. S'il aura sans doute allégé ses valises (savoir-faire pratique), il ne saurait en être autant de son bagage culturel qui devrait justement gagner en profondeur, s'alourdir de doubles fonds. Il ne faut pas non plus se cacher que l'acquisition d'une plus grande liberté individuelle s'effectue au prix de majeures incertitudes existentielles dans ce jeu du transculturel qui, comme l'écrit Régine Robin, « dessine un espace nomade, espace d'une écriture migrante, du hors-lieu qui ne soit ni celui de l'exil ni celui du déracinement, espace qui ne soit ni majoritaire ni minoritaire ni marginal, inscrivant la permanence de l'autre, de la perte, du manque, de la non-coïncidence au cœur même de l'écriture<sup>24</sup> ». Libération ne signifie pas allègement, c'est d'ailleurs dans ce sens que nous nous retrouvons dans cette autre affirmation d'E. Murphy lorsqu'elle lie libération à réflexion entraînant une responsabilisation.

« L'étranger passe d'une compréhension intérieure complice à une perspective extérieure moins organique. L'individu se libère des perspectives conventionnelles. L'individuation qui en résulte permet au voyageur de prendre davantage en main son identité et de maîtriser la construction sociale de sa vie<sup>25</sup>. »

La description d'inspiration sociologique de l'étudiant voyageur effectuée par E. Murphy a permis de saisir la nature des dispositions personnelles des étudiants qui ont réussi leur expérience de mobilité en dehors de tout dispositif de formation, et a mis en évidence le capital social de mobilité dont ils se sont dotés dans l'objectif de s'adapter<sup>26</sup>. Mais définir ces compétences comme des savoir-être porte à les considérer comme des pré-requis sociaux ou personnels, ou comme des acquisitions uniquement redevables à l'expérience, à la leçon de vie. Ce qui ne coïncide pas avec des études<sup>27</sup> qui tendent à prouver au contraire que la seule expérience ne permet pas d'acquérir des compétences interculturelles qui aillent au-delà de l'adaptation superficielle aux choses et aux gens. Nous croyons au contraire que s'impose la mise en place d'un dispositif didactique pour l'acquisition des compétences interculturelles nécessaires à la réussite d'un séjour de mobilité, réussite que l'on ne définira pas uniquement sur des critères de satisfaction et d'intégration, mais aussi selon la qualité du cheminement interculturel réflexif mené par l'étudiant au terme d'un parcours de découverte en profondeur de la culture étrangère et d'une participation active à la société d'accueil permettant de faire valoir sa différence culturelle comme un apport<sup>28</sup>.

## 2. QUELLES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ?

### 2.1. *Savoir-être et employabilité*

Faut-il pour autant abandonner dans la didactique de la communication interculturelle tout objectif attitudinal, toute reconnaissance des qualités comportementales dans le rapport à l'altérité. Nous ferons appel à la réflexion menée sur les profils professionnels pour tenter de répondre à cette question.

Dans une récente étude<sup>29</sup> sur les savoir-être en milieu professionnel, Annick Penso-Latouche expose combien « les savoir-être posent sous diverses dénominations un faux concept mais qui dit quelque chose de vrai et traduisent un réel besoin pour définir des figures sociales ». Le monde du travail a rejeté, sous la pression des syndicats, le terme de savoir-être, sujet à des critiques telles celles de J.-P. Le Goff<sup>30</sup> : « Dans la trilogie des savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) le « savoir-être » est la notion la plus confuse. Elle mélange allégrement le plan professionnel et personnel, renvoie pêle-mêle aux comportements, valeurs, sentiments et se prête à de multiples usages et manipulations ». Cependant, comme l'indique Annick Penso-Latouche, si toutes les analyses de caractère font globalement faillite quant à leurs prédictions sur l'adéquation de la personne à un certain poste professionnel, les employeurs sont à la recherche de critères qui aillent au-delà des savoirs et savoir-faire au nombre desquels ils rangent désormais les compétences d'ordre relationnel et communicatif. La jeune chercheuse résume au terme de son enquête qu'il existe au-delà de toutes les compétences réductibles à des savoir-faire, compétences cognitives, compétences relationnelles et

simple respect des règles de civilité, une part irréductible qui se présente sous forme d'une requête diffuse de formes d'adhésion personnelle au projet d'entreprise et à sa culture, une requête motivée par une insécurité sur l'éthique et en particulier sur l'honnêteté du candidat. L'implication personnelle authentique apparaît comme le savoir-être recherché implicitement mais elle aboutit à une requête de conformité qui justement est rejetée par les travailleurs. L'auteure reprend pour sortir de l'impasse les propositions du groupe Socius qui suggère un modèle de descriptif de poste décliné en trois points : la mission qui indique le sens global de l'emploi et qui n'est pas négociable, le rôle qui va décrire très précisément les comportements attendus pour la réalisation des finalités de la mission, et les fonctions qui indiquent la séquence des actes et tâches à accomplir. La notion de rôle permet ainsi d'échapper à une définition de l'être et ouvre un espace d'autonomie où l'employé va établir de façon autonome les modes individuels, composer entre son caractère, ses dispositions personnelles, et le rôle qu'on attend de le voir *jouer* (et non être). Ce jeu faisant partie du contrat peut faire l'objet d'évaluation et de rémunération dans le respect de la vie privée de la personne.

Ces indications nous semblent précieuses pour ouvrir la voie à une définition professionnelle de l'acteur social de la médiation interculturelle mais on pourrait aussi s'en inspirer pour une meilleure définition de « missions » confiées aux étudiants lors des formations interculturelles pouvant déboucher sur une certification quant aux rôles qu'ils ont su jouer en mettant en œuvre tel ou tel comportement pour accomplir des tâches précises. Il en résulterait des fiches à insérer dans le *Portfolio* attestant les compétences de la personne, y compris d'un point de vue comportemental, lors de la mise en œuvre d'activités en situation, en particulier lorsque l'apprenant a eu à jouer un rôle d'intermédiaire voire de médiateur culturel, tout en évitant de confondre le plan de l'être avec celui du comportement adopté dans une finalité précise.

Il est séduisant de lier le séjour étudiant à l'étranger à l'acquisition de compétences transférables œuvrant à améliorer l'employabilité de la personne, surtout pour les étudiants des facultés de langue où le souci de préparer les étudiants au monde du travail n'est pas toujours au rang des priorités. Marta Duenas-Tancred et Inge Weber-Newth<sup>31</sup> relatent un programme expérimental auprès des étudiants de l'University of North London. Les étudiants sont invités à noter dans un tableau de bord leurs difficultés et leur progrès quant à leur développement personnel par l'expérience du séjour à l'étranger. Les catégories retenues sont : « 1. *Organisation and initiative (organize living environment, academic programme, research project)*, 2. *Communication (use of language, social interaction)*, 3. *Personal and interpersonal (working and relating, self-confidence, flexibility)*, 4. *Cultural awareness (reflecting experience of the new culture, tolerance of different practices, participating in local community activities)*, 5. *Intellectual (Developing learning and research strategies, problem solving)*<sup>32</sup> ». Au terme de leur séjour les étudiants sont invités à rédiger une fiche de bilan sur ces thèmes, représentant leur perception des acquisi-

tions dans ce domaine. Un entretien du corps professoral avec les étudiants permet d'attester l'authenticité des informations contenues dans la fiche, l'ensemble étant explicitement rédigé en vue d'une certification des compétences personnelles transférables destinée aux futurs employeurs. Cette approche a l'avantage d'afficher clairement ses objectifs. Si l'étudiant peut transcrire dans ses notes personnelles des traces des conflits qu'il vit dans l'expérience de l'altérité, il est évident que le bilan final destiné à l'employeur ne retiendra que les points positifs et amènera le jeune à défendre une image positive de soi et de son expérience. Cette proposition semble pragmatique au vu de ses objectifs et dénuée des ingénuités du *Portfolio* lorsqu'il invite l'apprenant à consigner au public l'intimité de son cheminement existentiel.

Les listes proposées par E. Murphy-Lejeune et G. Zarate pourraient-elles faire l'objet d'une révision dans ce sens pour fournir des indications en vue de la rédaction d'un CV interculturel (et non d'une biographie) à destination des employeurs ?

## ***2.2. La communication interculturelle en Europe : pratique de bonne cohabitation ou engagement dans l'acculturation***

Dans les politiques éducatives européennes, la tolérance, le respect, l'ouverture d'esprit sont souvent cités comme pré-requis pour la construction consensuelle d'une citoyenneté européenne ; d'autre part la flexibilité, l'adaptabilité sont aussi valorisées comme pré-requis pour l'employabilité selon les nouveaux modes d'organisation de la vie économique. Le monde de l'éducation est donc fortement sollicité à répondre aux exigences politiques et économiques de la société européenne. L'éducateur qui participe à un certain idéal de construction d'une culture européenne fondée sur les principes de l'humanisme ne peut-il pas toutefois poursuivre des objectifs d'ouverture à la globalisation, en proposant des approches éducatives basées, non pas sur une idéologie du consensus culturel et de la flexibilité, mais sur des études de sciences sociales, comme la sociologie, l'ethnologie, les sciences politiques, quant aux rapports entre les cultures, tout en ne se dérochant pas à ses responsabilités quant au futur professionnel des jeunes qui lui sont confiés ?

Ainsi, un modèle éducatif fondé sur l'étude des processus de l'acculturation me semble plus prometteur que celui qui prône l'inculcation d'une tolérance respectueuse face aux « conventions » culturelles. Dans le modèle de « la bonne cohabitation », la diversité culturelle tant glorifiée est surtout cantonnée au niveau du particularisme conventionnel à préserver selon des principes touristique-esthétiques. Dans les discours sur la « beauté de la diversité », la culture est conçue comme un patrimoine ethnique décoratif et tend à verser dans la catégorie du biologique : il s'agirait d'un ensemble à protéger au même titre que les espèces en voie de disparition dans le cadre de la protection de la bio-diversité. L'acculturation ouvre au contraire la voie à des processus de création culturelle par métissage, l'individu est invité à participer à un processus social de construction culturelle, les cultures sont en

construction ouverte. « C'est l'acculturation [écrit Roger Bastide] qui transforme les sociétés fermées en sociétés ouvertes : la rencontre des civilisations, leurs métissages, leurs interpénétrations sont facteurs de progrès ; et la maladie, quand maladie il y a, n'est que l'envers de la dynamique sociale ou culturelle<sup>33</sup>. »

Par ailleurs la flexibilité et l'adaptabilité, si elles représentent d'indispensables qualités pour le jeune qui se présente sur un marché économique en mutation permanente, signifient aussi déracinement, aliénation et surtout interchangeabilité. Nous croyons qu'il est du devoir de l'éducateur de mobilité de favoriser chez l'apprenant la constitution d'un capital culturel unique dans ses combinaisons et ses superpositions créées lors de ses séjours au contact d'autres cultures en misant plus sur la rareté et la qualité que sur l'adhésion au modèle stéréotypé du jeune cosmopolite efficace en toute situation. Dans ce sens on ne mettrait pas tant l'accent sur la transférabilité des compétences interculturelles que sur leur singularité. C'est ici que le *Portfolio* peut offrir un outil de reconnaissance par une large utilisation du dossier personnel.

On peut imaginer pour ce dossier personnel plusieurs pistes : rapport d'une recherche sur le territoire et la culture étrangère de type ethnographique comme l'ont expérimenté Sherley Jordan et Ana Barro à l'université Thames Valley<sup>34</sup> ; essai argumentatif sur des thèmes de culture comparée ; bilan réflexif personnel s'inspirant de la pédagogie du récit autobiographique<sup>35</sup> ; constitution d'un « musée imaginaire » selon la suggestion de l'œuvre d'André Malraux, où l'étudiant recueillerait non pas un ensemble de curiosités touristiques, mais d'objets du patrimoine culturel matériel ou immatériel sélectionné pour l'impact singulier qu'ils ont suscité dans le bagage culturel personnel, impact qu'il sera invité à expliciter ; réalisations culturelles mixtes nées d'une rencontre interculturelle (spectacles, vidéo, site, etc.) ; rapport de participation à un projet de coopération bi-nationale ou internationale. Tous ces travaux devront répondre à l'exigence exprimée par E. Murphy-Lejeune et G. Zarate : « les compétences interculturelles sont acquises sur le terrain de façon expérimentale (non-expérientielle, soulignons-nous) et nécessitent une réflexion sur l'expérience pour que la connaissance spontanée se transforme en savoir explicité<sup>36</sup> ».

### **2.3. Quelle reconnaissance pour les compétences interculturelles ?**

Au terme de cet examen quelles catégories de compétences retiendra-t-on sous le terme de compétences interculturelles pour la mobilité<sup>37</sup> ? Notre article se conçoit comme un plaidoyer pour la réinsertion des compétences comportementales dans un ensemble de compétences culturelles plus vaste : savoirs comprenant les savoirs référentiels utiles à l'insertion d'un acteur en mobilité active dans le contexte de la communauté locale et en particulier dans le milieu académique, ainsi que les catégories utiles à la réflexion interculturelle, à la mise en relation des cultures ; savoir-faire que l'on peut



regrouper sous trois types d'actions essentielles pour la communication interculturelle, interprétation, interaction et médiation; méthodologie d'apprentissage et méthodologie de l'approche interculturelle, catégorie où l'on insérera la maîtrise des rôles fonctionnels à la communication interculturelle.

Par ailleurs, nous pensons que le *Portfolio européen* peut fournir un support d'une part pour la valorisation de compétences transversales utiles au développement du curriculum en vue d'optimiser l'employabilité du sujet, d'autre part pour documenter le processus de constitution du capital culturel du sujet en mettant en valeur les diverses influences culturelles participant à une construction identitaire originale et ouverte.

Et le savoir-être? Si apprendre à être<sup>38</sup> reste l'objectif formatif fondateur de la relation éducative, fixer des objectifs de savoir être me semble plus relever de la prescription idéologique. Le formateur en communication interculturelle poursuit cependant des finalités éducatives globales des personnes qui lui sont confiées: fournir des suggestions permettant à l'élève de fonder sa participation à la communication interculturelle sur une réflexion existentielle serait sans aucun doute enrichissant. Diverses pistes seraient à explorer dans ce domaine pour des projets transdisciplinaires en liaison avec des modules de formation philosophique. Nous nous limiterons ici à indiquer Habermas (l'agir communicationnel comme source d'inspiration théorique pour l'action politique), Heidegger (pour une réflexion philosophique sur l'être au monde) et Ricœur (réflexion éthique sur l'être pour les autres) comme possible sources pour un approfondissement dans ce sens.

Personnellement je trouve les voies tracées par la philosophie existentialiste particulièrement suggestives pour la réflexion sur la mobilité étudiante, et en particulier Heidegger, lorsqu'il définit l'être comme être au monde («*Dasein*») et invite à sortir du «je pense donc je suis» pour resituer l'homme dans l'existence des choses qui sont là, ce qui le porte aussi à la conscience de l'être là avec autrui («*Mitdasein*») dans un monde commun («*Mitwelt*») qui requiert sa sollicitude («*Fürsorge*»). L'expérience de la mobilité avec toute la détresse, le sentiment de dénuement qu'elle provoque peut fournir une occasion de s'engager dans une réflexion approfondie sur l'expérience humaine partant justement de ce sentiment vécu avec une acuité nouvelle de «l'être jeté au monde» («*Geworfenheit*»). Jeté hors de la quotidienneté et du bavardage convenu qui comblait le vide existentiel, l'étudiant peut entendre une parole qui l'invite à exister pour être en tant que projet d'être au monde.

Ces quelques suggestions lapidaires pour dire que la réflexion sur l'être gagne à être approfondie en didactique de la mobilité mais que cette dernière devrait se distancer prudemment de toute forme d'évaluation des «savoir-être».

## NOTES

- (1) Cité par FINKIELKRAUT, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris, Gallimard, p. 144.
- (2) ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.
- (3) *Ibid.* p. 37.
- (4) BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- (5) BYRAM, M., ZARATE, G., et NEUNER, G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Paris, Éditions du Conseil de l'Europe, 1998.
- (6) Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier, chapitre 5, pp. 81-86.
- (7) Pour un examen critique de la nouvelle version du *Cadre commun de référence* cf. ZARATE, G. (2001). *Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles*. Conseil de l'Europe, p. 13 : «La reconnaissance des compétences interculturelles: ambiguïtés actuelles du *Cadre commun de référence*».
- (8) *Ibid.* p. 83.
- (9) *Ibid.* p. 85.
- (10) LIPIANSKY, E.-M. «Perception de l'autre et pédagogie des rencontres» in *Guide de l'interculturel en formation*, sous la direction de DEMORGON, J. et LIPIANSKY, E.-M., Paris, Retz.
- (11) *Ibid.* p.156.
- (12) OGAY, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Berne, Peter Lang.
- (13) *Ibid.* p. 236.
- (14) Conseil Européen pour les Langues (2002). *Portfolio européen des langues, Éducation supérieure*, modèle accrédité n°35.2002. Berne, Schulverlag bmv AG.
- (15) CHALMERS, D.J. (1996). *The Conscious Mind*. Oxford University Press, p. 28 : «Awareness can be broadly analysed as a state wherein we have access to some information, and can use that information in the control of behavior».
- (16) MURPHY-LEJEUNE, E. et ZARATE, G., «L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques» in *Le français dans le monde. Recherches et application, Vers une compétence plurilingue*, juillet 2003.
- (17) LÉVY, D. (1994). «Quand une langue dit plusieurs cultures, quand une culture s'exprime en plusieurs langues : stratifications et unifications en situation de contiguïté» in *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, Anno XXIII, 1994, n° 3.
- (18) MURPHY-LEJEUNE, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris, Didier.
- (19) *Op. cit.* p. 43.
- (20) GUDYKUNST, W.B. (1995). «Anxiety/Uncertainty Management Theory. Current status» in R. L. Wiseman (Ed), *Intercultural Communication Theory*. Sage Publications.
- (21) GALLOIS, C. et al. (1995). «Accommodating to intercultural encounters. Elaborations and extensions» in R. L. Wiseman (Ed), *Intercultural Communication Theory*. Sage Publications.
- (22) *Op. cit.* p. 45